MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SILVIA ADRIANA TROLEZ GONÇALVES

PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA PARA 9º ANO A PARTIR DA CRÔNICA NAMORO E FUTEBOL, DE MOACYR SCLIAR

MARINGÁ
2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SILVIA ADRIANA TROLEZ GONÇALVES

PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA PARA 9º ANO A PARTIR DA CRÔNICA NAMORO E FUTEBOL, DE MOACYR SCLIAR

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Área de concentração: Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em unidade com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciane Braz Peres Mincoff

MARINGÁ
2019

SILVIA ADRIANA TROLEZ GONÇALVES

PROPOSTA DE LEITURA DISCURSIVA PARA 9º ANO A PARTIR DA CRÔNICA NAMORO E FUTEBOL, DE MOACYR SCLIAR

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Área de concentração Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em unidade com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof.ª Dr.ª Roselene de Fátima Coito
Universidade Estadual de Maringá – PLE/UEM

_____

Prof.ª Dr.ª Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo
Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS/UEM

Prof.ª Luciane Braz Perez Mincoff
Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS/UEM
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Maringá, março de 2019.

Dedico este trabalho

Àqueles que trazem à minha existência um sentido maior: meus pais, minhas irmãs, meu esposo e minha Luiza.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma atitude de respeito diante de tudo e de todos que nos auxiliam naquilo que precisamos em nossa jornada da vida.

Portanto, agradeço sobretudo a Deus por me presentear com a oportunidade de cursar o PROFLETRAS na mesma instituição na qual estudei minha graduação, a Universidade Estadual de Maringá -UEM.

Agradeço à minha orientadora, professora Luciane, com quem tive a honra de ter aulas no ensino médio e aos seus ensinamentos que me fizeram seguir o caminho das letras. A você, que me apresentou o PROFLETRAS por meio de uma ligação telefônica, que me acolheu como orientanda, muito obrigada pelos momentos de franqueza e serenidade em suas palavras, além de permitir que eu trilhasse meu caminho com autonomia durante minha pesquisa, sempre disposta a me acolher e me compreender nos momentos de dificuldade.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UEM, que não mediram esforços para contribuir com minha formação acadêmica e pessoal, fazendo florescer em mim uma professora pesquisadora.

Aos professores que fizeram parte do meu processo de qualificação, Eliana Alves Greco e Odair Luiz da Silva, pelas contribuições teóricas e metodológicas à minha caminhada.

À professora Roselene de Fátima Coito, por atender com solicitude o convite para fazer parte da banca examinadora desta dissertação.

À professora Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, profissional que me despertou para a leitura discursiva e que prontamente atendeu ao convite para a banca examinadora desta pesquisa.

Aos companheiros da turma IV do PROFLETRAS - UEM, em especial a Wemerson Damásio, Marina Leopoldina Gonçalves e Viviane Evangelista Neves, pela presença constante em momentos de estudo e situações que exigiram compreensão e amizade.

Aos alunos, àqueles que dão vida à minha pesquisa, com os quais dividi e divido grande parte do meu dia nas escolas nas quais trabalho.

À família TROLEZ, aquela que sempre foi meu alicerce na busca pelo conhecimento, desde a mais tenra idade.

Às minhas irmãs Silvana, Simone, Sirlene e Schilive, pelo apoio incondicional e palavras de incentivo diante da vida e do período do mestrado.

Aos meus exemplos de seres humanos, meus pais Luiz e Durvalina, os agradecimentos ultrapassam as palavras, àqueles que nunca mediram esforços para me auxiliar na busca de meus objetivos durante toda a minha vida, meu eterno OBRIGADA.

Ao meu esposo João Marcelo Gonçalves: companheiro, pai, professor, minha fortaleza e meu melhor amigo, com quem compartilho minhas derrotas e minhas vitórias, aquele que segurou minhas mãos inúmeras vezes e me guiou nesse período de pesquisa.

À minha pequena Luiza, aquela que ficou acordada tantas noites ao meu lado, ora no meu colo diante do computador, ora na cama na espera da mãe para dormir. Essa conquista também é sua, querida filha!

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação”.
(Simone de Beauvoir)

RESUMO

O presente trabalho se fundamenta no estudo, na aplicação de uma intervenção pedagógica e na análise de resultados constituídos em uma proposta de trabalho com a leitura discursiva, perspectiva que se filia à concepção teórica da Análise do Discurso. Tal proposta foi viabilizada pelo Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, em parceria com a Universidade Estadual de Maringá – UEM. Nessa trajetória, justificamos nossa pesquisa na busca de entender como os aspectos práticos da leitura têm se concretizado em nossas escolas, identificando os espaços falhos que tais atividades deixam na formação dos leitores. Buscamos como objetivo compreender em nossa pesquisa como a leitura discursiva tem sido trabalhada, para elaborarmos nossa proposta a partir da crônica **Namoro e Futebol** (2005), de Moacyr Scliar. Nas atividades de intervenção, elaboramos um material didático em forma de oficinas de leitura, as quais trouxeram uma variedade de gêneros textuais para estudo e análise de aspectos relevantes na prática da leitura discursiva em sala de aula. Nossa pesquisa apresenta importância para a transformação da realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão circunscritos, pois por meio da leitura discursiva podemos entender os mecanismos de produção de sentidos dos textos e, além disso, buscar o entendimento de que os sentidos podem ser outros a partir da proposta de leitura alicerçada na AD. Em relação aos sujeitos da pesquisa, são alunos do ensino fundamental, anos finais (9º ano) de uma escola pública do Noroeste do Paraná. Para nossa fundamentação teórica, adotamos as contribuições teóricas propostas por Bakhtin (2003, 2010), Solé (1998), Kleiman (1995, 1998), Geraldi (2012), Coracini (1995), Orlandi (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010). No viés da análise, apresentamos uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação. Nesse panorama, evidenciamos por meio dos resultados obtidos uma prática de leitura que valoriza a história de leitura de nossos sujeitos da pesquisa. Portanto, nossa pesquisa nos mostrou que podemos significar de modos diferentes por meio do discurso. Essa descoberta nos fez aprender que podemos então, significar com respeito e ética, quando nos colocamos diante de outros sujeitos, criando e recriando sentidos no mundo.

Palavras-chave: Leitura - Análise do Discurso - Leitura Discursiva - Oficinas de leitura

ABSTRACT

This work is based on the study, the implementation of an pedagogical intervention and in the analysis of results incorporated in a work proposal with the discursive reading, perspective that joins the theoretical conception of discourse analysis. This proposal was made by the Professional Master in Letras-PROFLETRAS, in partnership with the State University of Maringa - UEM. In this way, we justify our research in the quest to understand how the practicalities aspects of reading have been realized in our schools, identifying the faulty spaces such activities turn in the readers formation.We seek as aim to understand in our research as the discursive reading has been crafted in order to elaborate our proposal from **Dating and Soccer** chronicle (2005), Moacyr Scliar. In intervention activities, we developed a courseware in the reading workshops format, which brought a variety of genres for study and analysis of relevant aspects in the practice of discursive reading in the classroom. Our research brings the importance for the transformation of reality in which the subjects are circumscribed, because, by means of discursive reading we can understand the meanings of texts production mechanisms and, in addition, seek the understanding that the senses can be others from reading proposal based on AD. In relation to the research subjects, they are elementary school students, final year (9th grade) in a public school of Paraná Northwest. For our theoretical framework, we adopted the theoretical contributions proposed by Bakhtin (2003, 2010), Solé (1998), Kleiman (1995, 1998), Geraldi (2012) Coracini (1995), Orlandi (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010). In the bias of the analysis, we present a qualitative research, in the form of action research. In this scenario, we evidenced by means of the obtained results a practice of reading that values the reading story of our research subjects. Therefore, our research has shown us that we can mean in different ways through discourse. This finding made us learn that we can then, mean with respect and ethics, when we put in front of other subjects, creating and recreating senses in the world.

Keywords: Reading - Discourse Analysis - Discourse Reading - Reading workshops

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Moacyr Scliar - Caricatura 78
Figura 2 - Moacyr Scliar 80
Figura 3 - Dicas de leitura 80
Figura 4 - Obras de Moacyr Scliar 81
Figura 5 - Resposta de um dos sujeitos de pesquisa 83
Figura 6 - Resposta de um dos sujeitos de pesquisa 83
Figura 7 - Resposta de um dos sujeitos de pesquisa 84
Figura 8 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 89
Figura 9 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 89
Figura 10 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 89
Figura 11 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 93
Figura 12 - Resposta de um dos sujeitos de pesquisa 93
Figura 13 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 94
Figura 14 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 99
Figura 15 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 99
Figura 16 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 100
Figura 17 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 107
Figura 18 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 108
Figura 19 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 108
Figura 20 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 109
Figura 21 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 109
Figura 22 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 113
Figura 23 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 113
Figura 24 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 113
Figura 25 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 113
Figura 26 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 114
Figura 27 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 115
Figura 28 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 115
Figura 29 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 115
Figura 30 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 115
Figura 31 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 118
Figura 32 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 118
Figura 33 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 119
Figura 34 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 119
Figura 35 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 120
Figura 36 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 120
Figura 37 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 121
Figura 38 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 121
Figura 39 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa 122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na instituição 61
Gráfico 2 - Alunos por período 61
Gráfico 3 - Alunos 9º ano (período matutino) 62
Gráfico 4 - Agressões..... 62
Gráfico 5 - Frequência de leitura 82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Oficina 1 - Questão 1 81
Quadro 2 - Oficina 1 - Questão 5 83
Quadro 3 - Oficina 2 - Questões 1a e 1b..... 88
Quadro 4 - Oficina 3 - Questão 5 92
Quadro 5 - Oficina 4 - Questão 5 99
Quadro 6 - Oficina 6..... 107
Quadro 7 - Oficina 7 - Texto 6..... 113
Quadro 8 - Oficina 7 - Texto 7..... 114
Quadro 9 - Oficina 8..... 117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA 22
1.1 LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E APLICACÕES 22
1.1.1 Expressão do pensamento como forma de conceber a linguagem 23
1.1.2 A linguagem a serviço da comunicação 24
1.1.3 Do processo de interação à abordagem discursiva da linguagem 26
1.2 A LEITURA EM SALA DE AULA 30
1.2.1 Concepções redutoras de leitura 31
1.2.2 Leitura e interação 33
1.2.3 A prática da leitura discursiva 37
1.2.4 O leitor e o processo de leitura na sala de aula 40
2 GÊNEROS DO DISCURSO: ESFERAS CONCRETAS DA INTERAÇÃO 46
2.1 AS NARRATIVAS DE MOACYR SCLIAR: O GÊNERO NOTÍCIA NA CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA 49
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 56
3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA 56
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: OS ALUNOS E A ESCOLA 60
3.3 GERAÇÃO DE DADOS 63
4 DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA À LEITURA DISCURSIVA 65
4.1 LEITURA DISCURSIVA: GESTOS DE LEITURA E A CRÔNICA DE SCLIAR 69
5. LEITURA E LEITORES DA PESQUISA 73
5.1 A LEITURA E OS ALUNOS DO 9° ANO 74
5.2 A LEITURA E OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA 75
6 A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: APLICAÇÃO E REFLEXÃO 77
6.2 OFICINA 2 85
6.3 OFICINA 3 91
6.4 OFICINA 4 95
6.5 OFICINA 5 101
6.6 OFICINA 6 103
6.7 OFICINA 7 110
6.8 OFICINA 8 116
CONSIDERAÇÕES FINAIS 124
REFERÊNCIAS 127
APÊNDICES 134
ANEXOS 151

INTRODUÇÃO

A leitura, entendida como uma prática que perpassa a interação e assume uma perspectiva discursiva em nossas instituições escolares, tem sido apresentada como tema de estudos e análises de autores de norte a sul do Brasil. Nessa perspectiva, a escola ocupa um espaço privilegiado, no que diz respeito à leitura, ao passo que considera as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar no “mundo letrado”.

Dessa maneira, é papel da escola possibilitar aos alunos práticas sociais que envolvam a leitura como uma prática que ultrapassa níveis superficiais de compreensão no que tange o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, doravante LP.

Nessa continuidade, entender como os aspectos práticos da leitura têm se concretizado nas atividades de livros didáticos de LP e assim, identificando os espaços falhos que tais atividades deixam na formação dos leitores no âmbito escolar, tornam-se um caminho a ser trilhado em nossa pesquisa.

Posto isso, investigar de que forma o processo de leitura tem sido explicado por teóricos e documentos oficiais, revisitando as concepções de leitura e, por conseguinte assumir uma concepção discursiva, perpassando pela abordagem interacionista da leitura, torna-se mister para nossa intervenção pedagógica.

Nesse caminho encontramos autores que serviram de base para nossa reflexão e análise. Para darmos início, trazemos Solé (1998, p.22), para quem a leitura é vista como “um processo de interação entre o leitor e o texto”. Portanto, estudar como essa interação se processa nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, é ponto de partida para uma pesquisa que se debruça sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Percebemos também com nossa prática pedagógica em sala de aula que a leitura não se limita à interação entre autor-texto-leitor ou texto-leitor, mas também na elaboração de novos sentidos que nascem a partir do encontro desses elementos, por isso a leitura como forma de interação não contempla tudo que se entrelaça no processo integral da leitura. Logo, é necessário ampliar esse cenário teórico da leitura, trazendo à luz de nossos estudos, Coracini (1995), autora que reflete sobre o caráter discursivo desse processo.

De acordo com Coracini (1995, p.15) “é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido”.

Isso justifica nosso objetivo com esta pesquisa, ao dizer que partimos da visão interacionista da leitura, entendendo a importância dos conhecimentos prévios do leitor e inferências autorizadas pelo texto, mas por outro lado, ampliamos essa visão, para que nosso trabalho não apresente uma intervenção que “predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras (...)” (CORACINI, 1995, p.15).

Nesse trajeto de atrelar a perspectiva interacionista de leitura e a AD, seguimos na busca de refletir sobre a prática da leitura propondo uma intervenção pedagógica a partir da crônica *Namoro e futebol* (2005), de Moacyr Scliar, perpassando a perspectiva interacionista da leitura para alcançar uma abordagem discursiva nas atividades de aplicação da intervenção pedagógica elaborada.

Para tanto, nos pautamos também no que concerne ao trabalho com a leitura nos documentos oficiais, para buscarmos entendimento de como o processo da leitura aparece descrito e analisado.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) - 5ª a 8ª séries (hoje 6° a 9° anos) verificamos a definição de leitura como “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e sobre tudo o que sabe sobre a linguagem” (BRASIL, 1998, p.69).

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) de Língua Portuguesa, documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a leitura é entendida como uma prática discursiva. O documento afirma que “a ação pedagógica referente à linguagem, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações.” (PARANÁ, 2008, p. 55). Isso implica priorizar práticas sociais no processo em que se inserem as práticas de leitura.

Em face de um aporte teórico tão amplo a respeito dessa prática, surgem questionamentos acerca dos motivos que nos levam a ampliar tais estudos. Por isso, a modalidade da investigação será a pesquisa-ação, a qual nos leva a refletir e pesquisar sobre uma problemática da prática do ensino e da aprendizagem de leitura em LP na sala de aula.

Tomamos, então, como ponto de partida, a experiência na prática docente de LP há mais de uma década no ensino fundamental – anos finais. Desta forma, verificamos a necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre como acontece de fato o processo de leitura na escola, nas atividades apresentadas pelos livros didáticos.

Diante da problemática instalada, consideramos estudos que apresentam importantes reflexões para suprir as imprecisões no trabalho com a leitura, pois se configuram como pesquisas investigativas, especificamente no campo da Linguística Aplicada (LA).

Desse modo, para ampliar conhecimentos profissionais e acadêmicos, além de trazer um enriquecimento pessoal, a pesquisa assume relevância para os estudos, uma vez que está inserida na área da LA, a qual trata a linguagem em uma produção real da língua. Para Lopes-Rossi (2009, p.3), a partir dos estudos da LA “o fenômeno linguístico passou a ser visto como um fenômeno sócio-cultural, fundamentalmente heterogêneo e em constante processo de mudança”.

No tocante ao foco da pesquisa, buscamos sondar o processo das práticas de leitura, mencionando os estudos de Isabel Solé (1998), para mais tarde desenvolvermos a intervenção pedagógica na abordagem discursiva da leitura, alicerçados em Orlandi (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010).

Em relação ao gênero selecionado da ordem do narrar, nos apoiamos no gênero crônica. As crônicas escritas por Moacyr Scliar, autor brasileiro que buscou em notícias de jornais, extrato para a elaboração de seus textos, reinventam aquilo já posto no texto jornalístico, revisitando o já-dito e ressignificando os discursos.

Com base nos conceitos de discurso, nos valemos do que alguns autores da Análise do Discurso, doravante AD, versam sobre tais conceitos. De acordo com Orlandi (2007, p. 21) o discurso “é o efeito de sentidos entre locutores”, por isso, quando Scliar dá uma nova roupagem a textos jornalísticos, surgem novas

condições de produção e novos efeitos de sentido são produzidos para uma determinada temática ou determinados dizeres.

Nessa trajetória, a AD de vertente francesa inspirada em Michel Pêcheux, a qual teve sua origem na década de 1960, mostra que a linguagem não é apenas uma questão que concerne à língua, mas nos leva a ter contato com determinações de natureza heterogênea, dirigindo-nos para enunciações históricas, sociais e ideológicas relevantes, logo entendemos o discurso como uma prática social.

Acerca do discurso observado como ação social, Orlandi elucida:

> a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p.15)

É nessa conjuntura que compreender a linguagem como uma atividade humana, observamos que ela ocorre de forma automática no cotidiano.

Nesse caminho, o discurso é a comunicação entre interlocutores, produzindo sentido nas interações sociais, onde aparecem as ideologias, as crenças, os valores culturais e sociais, não havendo discurso neutro, por estar carregado de sentido.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, realizamos as atividades com alunos do ensino fundamental II, anos finais (9º ano). Na observação desses sujeitos “falando” e se posicionando, interagindo e colocando “as palavras em movimento”, surgiu a necessidade de trabalharmos a leitura discursiva em sala de aula. Trata-se de um contexto escolar do interior do estado do Paraná, o qual apresenta uma turma bastante heterogênea em níveis de aprendizagem, sociais e culturais.

Para conviver com tantas diferenças, os discursos de desrespeito e intolerância entre meninos e meninas é algo evidente em sala de aula e, ressignificar discursos de violência verbal tão comuns nesse ambiente, principalmente na diferença dada ao tratamento entre meninos e meninas, configura-se como o pilar mais importante de nosso projeto, no que diz respeito aos gestos de leitura e conceitos que mobilizaremos.

As situações que os sujeitos da pesquisa se colocam em sala de aula nos levaram a acionar princípios e procedimentos da AD para entender que o sentido nem sempre está explícito. No discurso nem tudo pode ser dito. Assim, a AD questiona as condições que permitiram os sujeitos assumirem o que está posto em seus discursos.

Logo, quando analisamos aquilo para que o falante se volta, se concentrando em sua própria fala, retificando, ratificando o que está dizendo e antecipando o efeito de seu discurso, verificamos o descentramento do sujeito e a historização do(s) sentido(s).

Portanto, entendemos que por meio da interação da linguagem, os enunciados, os dizeres e os sentidos se re(constroem). Daí a importância de refletirmos acerca da noção de sujeito e sentidos que emanam dos enunciados.

Nessa perspectiva, Bana (2003) corrobora nossos dizeres ao afirmar que,

> Logo, o sujeito não é mais entendido como origem e fonte do dizer em absoluto controle estratégico e intencional do sentido de "seus" enunciados. Pelo contrário, assume-se a determinação ideológica do sujeito por formações discursivas que o precedem e excedem, dentro das quais se constituem as diferentes posições do sujeito, permitindo-lhe sua enunciação. A mesma determinação ideológica opera sobre o sentido, o qual não está na língua nem no sujeito (como fruto de um planejamento estratégico a partir de uma intenção de comunicação). (BANA, 2003, p. 125)

Nessa trajetória, para os fundamentos da AD, produzir uma leitura simplesmente a partir de sua posição, apenas reflete sua posição de leitor na leitura que produz e nesse sentido é importante entender que compreender significa saber que o sentido poderia ser outro.

Logo, a leitura é ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social e por isso realiza-se, entre os níveis: do inteligível, do interpretável e do compreensível, este último entendendo como as interpretações funcionam, escutando outros sentidos que ali estão compreendendo como eles se constituem.

Por isso, nosso trabalho apresenta tamanha importância para a transformação da realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão circunscritos. Por meio da leitura discursiva podemos entender os mecanismos de produção

de sentidos e, além disso, buscar entender que os sentidos podem ser outros. Desse modo, aprendemos a respeitar nossos pares.

No que diz respeito à importância de uma pesquisa, no caso da nossa investigação que foi realizada, justificamos nossa busca pela melhoria nas relações em um ambiente envolto pela educação, refletindo sobre a produção de sentidos que a leitura discursiva pode trazer nas reflexões com os sujeitos, pois uma pesquisa educacional, segundo Telles (2002), propõe-se a transformar e deve ser emancipadora.

Nessa cadeia de pensamento, para transformar e emancipar é importante que haja critérios bem definidos quando uma investigação é proposta. De acordo com as ideias defendidas por Telles (2002), há três grandes critérios quando nos propomos a fazer uma pesquisa. O primeiro deles é a produção de novos conhecimentos acerca do que se é pesquisado. Na sequência, é necessário que se faça uma produção rigorosa de encaminhamentos, para enfim, alcançarmos o terceiro critério, o qual trata da comunicação dos resultados.

Para ampliar a justificativa da pesquisa, portanto, ancoramo-nos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional. Apresenta-se como um curso de Pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e, está vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Para tanto, o objetivo do programa, no médio prazo, é formar professores do ensino fundamental no ensino de LP em todo o território nacional, vislumbrando a melhoria no ensino e na aprendizagem da LP. Portanto, mais uma vez reiteramos nossa justificativa, apresentando propostas de ampliação dos horizontes das atividades da prática da leitura em nossas escolas, a qual tem apresentado parco desenvolvimento.

No contexto educacional apresentado, o PROFLETRAS alicerça nossa pesquisa com o aporte teórico e justifica a premência de refletir e produzir novos conhecimentos para reflexão das práticas pedagógicas de Língua Materna em salas de aula do Brasil.

Nessa linha de pensamento, o programa coloca o pesquisador e o professor em uma só pessoa, estreitando a distância entre a universidade e nossas escolas, com o objetivo de fazer frutificar práticas pedagógicas que

entrelaçam teoria e prática, mais especificamente aqui, a questão da leitura no ambiente escolar.

A esse tipo de pesquisa, que reflete inconstâncias na prática do ensino da leitura, denominamos de pesquisa-ação. De acordo com Lima (2017), metodologicamente, a pesquisa-ação

> [...] marca uma sequência de ações planejadas que permite ao pesquisador produzir informações e descrever experiências no intuito de investigar e refletir sobre sua própria prática de ensino de forma crítica e procedimental, porque os dados gerados pela pesquisa originam-se da prática da sala de aula e sua reflexão considera o contexto em que são produzidos. (LIMA, 2017, p.15)

Nosso trabalho pauta-se nas falhas existentes nas atividades apresentadas no exercício da leitura no âmbito escolar. Nossos objetivos apresentam cunhos descritivo e explanatório, revestidos de interesses cognitivos de ordem prática, ou seja, visando à compreensão e interpretação.

Portanto, tomamos como objetivo geral da investigação: elaborar, aplicar e analisar uma proposta de intervenção pedagógica, por meio de oficinas de leitura para alunos de 9° ano, com intuito de preencher a abordagem lacunar e superficial nesse processo interativo e discursivo em sala de aula, partindo da leitura da crônica *Namoro e futebol* (2005), de Moacyr Scliar.

Na concretização dos objetivos específicos, esperamos:

a) aplicar as atividades de intervenção por meio de estratégias de leitura, a partir do gênero crônica;
b) ampliar a leitura para a abordagem discursiva, acionando conceitos da Análise do Discurso, para a construção de sentidos dos textos;
c) relacionar a leitura discursiva da crônica com outros textos que tratam da mesma temática apresentada por Moacyr Scliar, para elaboração de novos sentidos dos textos;
d) sistematizar os frutos da aplicação para verificação da melhoria da capacidade leitora dos sujeitos envolvidos na pesquisa;
e) descrever os resultados eficazes e os desfavoráveis para o ensino e a aprendizagem da leitura como processo em que se imbricam a interação e o discurso no ambiente escolar.

Esta pesquisa traz em sua proposta seis capítulos, de modo que, no primeiro, apresentamos os pressupostos teóricos que subsidiam nosso trabalho, explorando os aspectos teóricos e práticos da leitura. Para isso, apresentamos as concepções de linguagem e de leitura, chamando a atenção para a leitura como processo de interação num primeiro momento, além de apresentar as estratégias de leitura. Ainda no primeiro capítulo salientamos a importância de assumir a abordagem discursiva da leitura em nossa pesquisa.

O capítulo 2 traz à luz dos estudos de gênero os estudos dos gêneros discursivos, embasados nas contribuições teóricas propostas por Bakhtin (1992, 2003), além de apresentar os conceitos e teorias do gênero crônica.

O percurso metodológico é explanado no capítulo 3, trazendo a abordagem e o tipo da pesquisa, especificação do contexto (escola e alunos), além de retomar o caminho metodológico percorrido para a elaboração das atividades de aplicação da intervenção.

Em relação ao capítulo 4, evidenciamos o caminho que traçamos da leitura como forma de interação, elencando as estratégias de leitura até alcançar a leitura em uma perspectiva discursiva. Explanamos também quais os gestos de leitura escolhidos para darmos início à nossa intervenção pedagógica.

O capítulo 5 nos faz refletir sobre a leitura e os leitores e, de modo mais específico, um pequeno levantamento da história de leitura dos alunos envolvidos na pesquisa.

Nessa direção, apresentamos no capítulo 6, ancorados nos subsídios teóricos que alicerçam a pesquisa, as oficinas que contemplamos em nossa intervenção e na sequência nossa análise acerca da aplicação, como forma de reflexão da proposta apresentada.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A ancoragem teórica para a elaboração de nossa pesquisa busca o resgate de conceitos e paradigmas que tratam do ensino da LP no Brasil, no que diz respeito às concepções de linguagem e leitura, revelando nesse caminho percorrido evidências de que a leitura nos livros didáticos de LP, constituem uma prática lacunar.

Essas falhas, apontadas em exercícios mecânicos, limitam o processo da leitura e o fazem estagnar, na maioria das vezes, no nível da compreensão textual. Desse modo, é importante entender como a linguagem foi e é entendida pelas diferentes abordagens.

A linguagem, concebida, ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação, perpassa a categoria de *lugar* de interação humana, até alcançar a abordagem discursiva, acomodando nessa última concepção, um conceito de leitura que extrapola níveis superficiais de práticas linguageiras e também aquela que nos apoiamos em nossa pesquisa.

1.1 LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E APLICACÕES

Para cada momento social e histórico que envolve a história da linguagem, observamos uma nova percepção de língua, de sujeito e de mundo. Isso implica em afirmar que a linguagem apresenta um caráter dinâmico no meio em que está inserida e atua.

A história dos rumos dos estudos linguísticos é perpassada por três concepções de linguagem. Geraldi (2012), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, no Brasil, nomeou tais concepções da seguinte maneira:

1 - linguagem como expressão do pensamento;
2 - linguagem como instrumento de comunicação;
3 - linguagem como forma de interação.

Estudadas, ampliadas e aplicadas à realidade brasileira de ensino de línguas, as concepções de linguagem revelam o modo que a língua é vista e trabalhada no ensino e aprendizagem da LP no Brasil em diferentes momentos e situações no trabalho com o ensino de línguas.

Para Geraldi (2012), antes de qualquer consideração a respeito “do que” se ensina em sala de aula, é necessário pensar em “como” os mecanismos se articulam para se ensinar, ou seja, em qual concepção nos ancoramos para realizar nosso trabalho com a linguagem. Desta forma, as concepções de linguagem desempenham um papel importante na discussão sobre a postura a ser adotada pelo professor.

1.1.1 Expressão do pensamento como forma de conceber a linguagem

A concepção de linguagem como forma de expressar o pensamento, de acordo com Travaglia (1997, p. 21), indica que a manifestação do fenômeno linguístico é reduzida a um ato racional. Nas palavras do autor, nessa concepção, a linguagem corresponde “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

Desta forma, o fato linguístico, a exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada, pode ser entendido como um ato de criação individual.

Nos dizeres de Geraldi (2012)

> [...] essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam. (GERALDI, 2012, p.41)

De acordo com essa concepção de linguagem, aquele fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza de forma lógica o seu pensamento. Logo, aquele que não apresenta esse domínio, não pensa.

A língua, no entendimento da linguagem como expressão do pensamento, é concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e não leva em consideração a interferência do social. Como consequência, os estudos tradicionais consideram apenas a variedade conhecida como padrão ou culta, ignorando todas as outras formas de manifestação da língua.

Para essa concepção de linguagem, que traz como foco a capacidade mental do indivíduo, Travaglia discorre:

> [...] para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala. (TRAVAGLIA, 1997, p.22)

Relacionada à primeira concepção de linguagem, podemos verificar em Bakhtin (1929, 2010) aquilo que o autor denominou de uma tendência que revela o subjetivismo idealista, ou seja, a linguagem está relacionada ao psiquismo individual. Para Bakhtin, o que fundamenta a primeira tendência, no que diz respeito à língua, pode ser assim condensado:

> 1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
> 2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
> 3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
> 4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN, 1929, 2010, p. 74-75)

Quando o professor segue a concepção de linguagem como forma de expressão do pensamento, enfoca a gramática normativa/prescritiva como ponto principal do processo de ensino e de aprendizagem e isso será percebido em seu trabalho pedagógico.

O estudo do texto, nessa concepção de linguagem, é restrito aos aspectos de estrutura gramatical. Um texto é lido em uma aula de LP, por exemplo, e já na sequência são propostos exercícios de identificação de classes gramaticais, entre outros. Aspectos comunicativos e de compreensão textual são trabalhados (quando trabalhados) de forma superficial.

1.1.2 A linguagem a serviço da comunicação

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação considera os falantes da língua como emissores e receptores de mensagens. Essa ideia

transformou os caminhos trilhados até então no ensino de línguas. O objetivo nessa concepção de linguagem é a comunicação, quanto mais prática e comunicativa a linguagem, melhores resultados são alcançados. Geraldi (2012) assim define a linguagem como instrumento de comunicação

> [...] esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptador uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2012, p.41)

Relacionando as definições de Geraldi (2012), entendemos a vertente do objetivismo abstrato definida de Bakthin (1929,2010). Nessa tendência, o indivíduo está diante de um sistema linguístico que já está pronto.

> [...] qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável [..] (BAKHTIN, 1929, 2010, p.81).

Nessa lógica, o uso da linguagem como comunicação deixa de lado a situação real de uso para priorizar questões abstratas, coadunando então, comas afirmações de Travaglia (1997), quando postula que essa concepção separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua.

> Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social. (TRAVAGLIA, 1997, p.22)

A linguagem como meio de comunicação entre os seus falantes, a partir da análise de sua estrutura e configuração formal privilegia então, a forma, o

aspecto material da língua, deixando de lado o conteúdo, a significação e os elementos extralinguísticos.

Dizendo de outro modo, a língua, nessa concepção de linguagem é vista e entendida como um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, possibilitando, ao emissor, transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação, por sua vez, só é estabelecida no momento que emissor e receptor conhecem e dominam o código, o qual é utilizado de forma, preestabelecida e convencionada. O sujeito é apenas um repetidor daquilo que ouve, para depois retransmitir. Logo, é “assujeitado pelo sistema”, de acordo com Koch (2002, p.14).

No que diz respeito ao uso pedagógico dessa concepção de linguagem, nas aulas de LP, verificamos atividades que enfatizam a forma linguística, focalizando o os aspectos estruturais morfossintáticos, o que não possibilita a reflexão daquilo que está posto para os alunos. A leitura, por exemplo, é entendida como mera decodificação e, na prática da escrita, atividades que priorizam a estrutura do texto.

1.1.3 Do processo de interação à abordagem discursiva da linguagem

No que tange à concepção de linguagem que tem na interação o seu foco, verificamos que a enunciação entre os interlocutores enfatiza a relação entre autor-texto-leitor. Posto isso, o leitor deixa de se apresentar como um decodificador das informações contidas na materialidade do texto, e passa a ser aquele que acrescenta ao texto interpretações e conhecimentos que já fazem parte de sua vivência de mundo. Dessa relação, nascem outros sentidos.

Nas palavras de Duarte (2014)

> [...] o leitor não é mais só um decodificador das informações presentes no texto, mas alguém que acrescenta a elas sentidos que já fazem parte do seu conhecimento de mundo, ou seja, o processo de leitura, nessa concepção, é a interação entre as informações presentes no texto e aquelas que cada leitor traz como conhecimento prévio. Os processos de leitura e produção textual não estão mais voltados para a emissão e recepção de mensagens diretas e definidas, mas, sim, para um processo de construção de sentido que leva em conta, por exemplo, pressupostos, intenções implícitas entre outros mecanismos de construção textual. A linguagem oral passa a ser amplamente

> valorizada nessa concepção, já que não se interage somente através da escrita, mas, principalmente, através da oralidade. (DUARTE, 2014, p.25-26).

Em relação à terceira concepção de linguagem, Geraldi (2012) explana:

> [...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à fala. (GERALDI, 2012, p.41)

Nesse contexto, a linguagem se coloca não apenas para decifrar o sentido de um texto, ou seja, para essa concepção de linguagem a interação vai além da materialidade do enunciado, requer atribuição de significado, relacionando-o com outros textos, com novas leituras, estabelecendo, assim, uma prática de ensino e aprendizagem em LP que deixa de ser uma atividade exclusivamente individual e passa a ser lugar de interação humana.

Esse processo, no que diz respeito à língua como lugar de interação, de acordo com Koch

> “[...]corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2002, p.15)

Nas palavras de Geraldi (2012, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Portanto, compreendemos que a língua e seu uso social apresentam um papel relevante na construção do conhecimento nas aulas de LP.

Posto isso, Geraldi (2012) reafirma a importância da interação através da linguagem, pois

> Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação. (GERALDI, 2012, p.42)

Dentro dessa concepção, de acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011)

> A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entendemos que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 489)

Concatenando as ideias de Geraldi (2012), de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), entendemos que Bakhtin já preconizava o caráter dialógico e social da linguagem, ao afirmar que

> [...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1929, 2010, p.126).

No ensino da língua nessa concepção, que trata a linguagem na perspectiva interacionista, o sujeito é visto como ator/construtor social e a linguagem é o lugar dessa interação/dialogismo. A linguagem é, portanto, segundo Koch,

> [...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2002, p.17)

Tendo em vista esses subsídios teóricos, trabalhar a linguagem numa perspectiva de interação entre os sujeitos envolvidos na situação comunicativa em aulas de LP, requer entender que

> [...] já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino de língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (GERALDI, 2012, p.42)

Assim, o trabalho com a linguagem em sala de aula, refletindo a interação proposta pelos estudiosos, busca atividades com os processos de leitura e produção textual que não estão mais voltados para a emissão e recepção de mensagens diretas e definidas. Por outro lado, encaminha atividades que leva em conta pressupostos, noções prévias, intenções implícitas, entre outras ferramentas para o processo de construção de sentidos de um texto.

No entanto, percebemos que entender a linguagem como processo de interação não é suficiente para que nosso trabalho alcance nossos objetivos. Nessa conjuntura, ampliamos nossa pesquisa na busca da ancoragem teórico-metodológica na abordagem discursiva da linguagem.

No que diz respeito a uma abordagem discursiva da linguagem, é importante entender que a AD produz farta ferramenta teórico-metodológica para explicar as relações do sujeito com o outro, com o mundo que o cerceia e com a história. Essas relações, por sua vez, são organizadas formalmente em uma língua compartilhada com outros sujeitos que coloca o sujeito falante na condição de sujeito da linguagem condições de produção que determinam o dizer.

Dessa forma, a abordagem discursiva configura-se como uma das vertentes representadas pelas correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à linguística da enunciação (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática), que colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a ideologia, a historicidade da linguagem.

Nessa abordagem, a linguagem se faz, pois, pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada

situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais quando utilizam a materialidade da linguagem.

Valemo-nos do entendimento da linguagem que perpassa a interação entre os sujeitos envolvidos na situação comunicativa para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois acreditamos que a linguagem está a serviço da integração entre texto e sujeito, na constituição das inúmeras interpretações que a materialidade textual e discursiva apresenta.

1.2 A LEITURA EM SALA DE AULA

Na atualidade, o ensino da leitura nas escolas brasileiras, de modo geral, é visto como um exercício mecânico e até mesmo como uma atividade exclusiva das aulas de LP.

Nessa continuidade, identificamos por meio das mudanças ocorridas no desenvolvimento da Linguística, as possibilidades de entendimento da leitura em diferentes tempos de ancoragem teórica da linguagem. Para Peres (2010) as mudanças se devem:

> 1) à gramática normativa ou tradicional;
> 2) ao estruturalismo saussuriano;
> 3) ao transformacionalismo chomskyano;
> 4) às correntes de estudo da língua rotuladas de linguística da enunciação (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, Pragmática). (PERES, 2010, p. 25)

Na sequência, de acordo com Menegassi e Angelo (2010), aquilo que já se estudou sobre leitura demonstra que coexistem, no que diz respeito às pesquisas e às práticas escolares, diferentes perspectivas para explicar a leitura. Para os autores, tais perspectivas assim podem ser sistematizadas:

1) a perspectiva do texto;
2) a perspectiva do leitor;
3) a perspectiva da interação;
4) a perspectiva discursiva;

Para Menegassi e Angelo (2005), em relação a essas perspectivas, o tratamento que é dado à leitura assume concretizações diferentes. Para os autores:

> Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira. (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 18)

Portanto, para Menegassi e Angelo (2010),

> [...] não é o texto que determina as leituras, mas a posição a partir da qual fala o sujeito. Lê-se sempre a partir de uma formação discursiva. Há tantas leituras quantas forem as formações discursivas. (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.33).

Partindo dessas ideias, entendemos que há uma variedade de mecanismos para se ler um dado gênero, por isso traçamos, a partir de então, considerações sobre as concepções de leitura: das redutoras à leitura como forma de interagir com o outro (seja ele o autor, o texto ou o colega de sala de aula) para a construção de sentidos.

1.2.1 Concepções redutoras de leitura

O adjetivo *redutoras* nos remete aos procedimentos de leitura que concepções assim denominadas seguem, ou seja, minimizam a capacidade de construção de sentidos dos textos.

A primeira delas, a leitura como busca de informações, apresenta uma característica básica da postura do leitor ante o texto: ele lê para extrair aquilo que já está posto no texto. O leitor, nessa concepção de leitura, pode ser considerado como um “receptáculo” daquilo que emana do texto, como nos ensina Coracini (1995).

Como outra denominação para essa perspectiva de leitura, apresentamos o termo *BOTTOM UP,* perspectiva também conhecida como leitura ascendente, na qual o texto é o ponto de partida, logo, a leitura, depende do texto. Desse

modo, o texto tem existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação. Os significados nessa concepção são encarados de forma literal, denotativa e objetiva. Para Coracini (1995), essa concepção está ligada à uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem.

De acordo com Leffa (1996), nessa acepção, o sentido do texto está arraigado às palavras e às frases, por isso, os sentidos não dependem do leitor.

Peres (2010, apud Leffa, 1996, p. 12) nos ensina que o texto, nessa perspectiva, pode ser

> [...] uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor" por meio de uma leitura "cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário. (PERES, 2010, p. 27)

Ainda sobre as concepções que limitam a capacidade leitora, apresentamos uma visão descendente de construção de sentidos: o texto serve apenas para confirmar hipóteses, pois o leitor é considerado a fonte única de sentido.

Também conhecida como leitura *TOP DOWN*, com fundamentos na psicologia cognitivista, essa concepção coloca o leitor como aquele capaz de acionar esquemas, pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Os significados, nessa concepção são: figurado(metafórico), conotativo e científico.

Nessa perspectiva de leitura, o leitor seleciona dados relevantes, de acordo com sua experiência de vida, não valoriza os dados desnecessários para aquele momento de leitura, e, nesse trajeto vai construindo o significado da leitura.

Do mesmo modo que a leitura ascendente apresenta lacunas, o processo de leitura descendente também configura-se falho, por isso, deve haver, de acordo com Kato (1987) uma interação entre texto e leitor, atribuindo a mesma importância a esses dois elementos constitutivos do processo da leitura.

Nas palavras de Peres,

> [...] ao se considerar o conhecimento prévio do leitor durante a leitura, é preciso verificar se há ou não relação entre esse conhecimento e as informações trazidas pelo texto. Dessa forma, para haver êxito nas atividades de leitura, faz-se necessário atribuir ao leitor e ao texto a mesma relevância. (PERES, 2010, p.29)

Verificamos que ambos os processos (*BOTOM UP e TOP DOWN*), são relevantes para a leitura e podem auxiliar o leitor a desenvolver e escolher estratégias adequadas para a construção de sentidos e ter autocontrole. Como afirma Peres (2010, p.29), “esse autocontrole lhe capacitará a ler cada vez melhor e a fazer da autocorreção uma forma de aprendizagem”.

À vista disso, o diálogo entre as perspectivas ascendente e descendente de leitura, formam um novo processo de construção de sentidos: a leitura como forma de interação, perspectiva que explicaremos a seguir.

1.2.2 Leitura e interação

No que se refere à formação dos leitores, a leitura pode ser vista como um processo linguístico, pedagógico e social, contribuindo, portanto, para a formação do homem.

Considerando também a concepção dialógica da língua, de acordo com Koch e Elias (2006, p.10), nos coloca diante dos sujeitos envolvidos no processo da leitura como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente- se constroem e são construídos no texto”.

Para Kleiman (1995b, p.30) é imprescindível estabelecer objetivos e propósitos claros para a leitura na escola. Ademais, formar o leitor maduro que extrapola o texto, dialogando com outros na construção dos novos sentidos é tarefa árdua no chão de nossas escolas, pois o contexto escolar não tem favorecido em suas práticas de leitura, os objetivos citados pela autora.

No que diz respeito aos objetivos claros que devem existir nas atividades de leitura no contexto escolar, Kleiman afirma

> [...] a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretextos para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua (...) quando se trata da leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de

> onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (KLEIMAN, 1995b p. 30).

Diante do exposto, retomando as ideias de Kleiman (1995b, p.35), o estudante lê na escola porque o professor manda. Assim, a leitura não surge de uma necessidade para chegar a um propósito, servindo apenas para realizar atividades mecânicas.

Esse caminho que tem sido trilhado em práticas de ensino e aprendizagem de leitura em nossas escolas tem demonstrado o processo, que deve assumir um caráter interativo, apenas como uma captação das ideias do autor ou reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto.

Nessa abordagem, a leitura com foco no autor ou no texto não consideram o leitor. Nas palavras de Koch (2006)

> [...] sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor (...) o foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções. (...) a leitura é uma atividade que exige do leitor foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito". (KOCH, 2006, p.10).

Por outro lado, a leitura por uma perspectiva de interação, de acordo com Leffa (1996, p.30) demonstra que "ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de ler".

Como afirma Koch, nessa concepção (2006, p.10 e 11) "os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais (...) se constroem e são construídos no texto, considerando a interação (...) há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos".

Para a autora:

> [...] o sentido é construído na interação textos-sujeitos e não algo que preexista essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p.11).

Concatenando com a ideia de que a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa” (Koch, 2006, p.11), o papel do leitor, com atributos de construtor de sentido, é o de utilizar de estratégias para processar, criticar, contradizer, para atribuir sentido aquilo que está lendo.

Nessa linha de pensamento, algumas estratégias são utilizadas de “forma inconsciente”, conforme afirma Solé (1998, p.71). De acordo com Koch (2006, p.13) podemos utilizar várias estratégias, tais como “seleção, antecipação, inferência e verificação”.

Solé (1998) propõe atividades de leitura utilizando estratégias:

> [...] As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela) (...) as que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever, e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura). (...) as dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela) (...) (SOLÉ, 1998, p. 74 e 75)

Utilizando as estratégias, cada leitor, com sua história de leitura, se envolve e interage de modo único com um dado texto, e este com o conjunto de conhecimentos que o leitor já traz consigo. Esse contato do leitor nos exercícios de compreensão e a interpretação de um texto não podem ser considerados como atos passivos, pois, quem escreve sempre pressupõe o outro.

Segundo Brandão (1994, p. 87), “quem lê é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador” daquilo que já foi posto na materialidade discursiva.

Por esse viés, quando a leitura é vista como um processo de interação, entendemos que essa prática encontra sua razão de ser na busca pelas transformações da realidade, fazendo que o cidadão aja com criticidade e transforme o meio social em que se insere.

É nesse sentido que a leitura, de acordo com Silva (1998, p.26) abala “o mundo das certezas, elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelo texto”

Nessa abordagem, as DCEs do estado do Paraná, também apresentam o processo de leitura como um ato dialógico e interlocutivo. Nesse contexto

> [...] o leitor tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, nas suas experiências de vida e na sua vivencia sócio-cultural. (PARANÁ, 2008, p.71)

Do mesmo modo, os PCNs de Língua Portuguesa - 5ª a 8ª séries, preconizam que a linguagem efetiva-se na interação com o outro. Dessa maneira,

> Os sujeitos apropriam-se dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (BRASIL,1998, p.33-34).

Nessa construção de pensamentos acerca da leitura, Di Raimo e Petermann (2016, p.157) afirmam que “[...] A perspectiva da interação para o trabalho com leitura prevê que interação se dá por meio da mobilização dos conhecimentos prévios do leitor.

Nessa perspectiva de interação, ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos e inseridos em diversas esferas sociais: jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, entre outras tantas.

Para sintetizar o que a perspectiva da interação pressupõe, nos valemos das palavras de Di Raimo e Petermann (2016), quando afirmam que

> [...] Em suma, a perspectiva da interação pressupõe que o sentido não se restringe somente ao texto nem somente ao leitor, mas se constrói na “interação entre esses sujeitos” que, na sala de aula, também inclui o professor. Interessa, todavia, entender esse processo do ponto de vista metodológico, vislumbrar como se dá o processo de interação na prática da leitura e qual o papel do professor. (DI RAIMO; PETERMANN, 2016, p.156-157)

No entendimento de Antunes (2009)

> [...] a leitura é uma espécie de porta de entrada; ou seja, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do provado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. (ANTUNES, 2009, p.195)

Diante do exposto, de acordo com as DCEs do Paraná, a leitura “trata de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles”. (PARANÁ, 2008, p. 71).

Nessa abordagem, assumimos num primeiro momento em nossa investigação uma postura interacionista de leitura, considerando o caráter dialógico da linguagem.

Por conseguinte, nossa proposta de intervenção pedagógica traz em sua constituição atividades que permitem aos sujeitos da pesquisa se perceberem como sujeitos ativos na construção dos sentidos dos textos, ampliando a capacidade leitora para a abordagem discursiva da leitura, acionando e mobilizando gestos de leitura preconizados pela AD.

1.2.3 A prática da leitura discursiva

Já mencionamos que nosso trabalho parte da leitura interacionista e amplia os horizontes ao encontrar na prática da leitura discursiva, suporte para “ler” aquilo que os sujeitos da pesquisa necessitam diante de atitudes de violência verbal e casos de menosprezo dos meninos em relação às meninas.

Diante desse panorama que envolve o trabalho com a leitura, nosso trabalho busca alicerce na perspectiva da AD, de Matriz Francesa (pecheuxtiana).

Para a AD a leitura é um processo sempre em construção, não sendo um simples ato mecânico de decodificação de ideias acabadas, mas um movimento de atribuição de sentidos aos textos que nos circundam.

A leitura, portanto, vai além do sentido unívoco, o qual muitas vezes as atividades escolares propõem em seus manuais didáticos. Nas palavras de Orlandi, a leitura é

> [...] trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois, muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação. (ORLANDI, 2001, p.71).

Nesse viés, a AD, ao construir um dispositivo de leitura, segundo Cassano,

> (...) o faz não tanto jogando com interpretações, mas, sobretudo, com a compreensão. Com isso não dispõe de modelos prontos; ao contrário, as questões postas é que irão mobilizar este(s) ou aquele(s) conceitos teóricos, com o objetivo de compreender como se produzem os sentidos nos textos e como aderimos a esses sentidos que vão estar determinados pela historicidade, pela materialidade que é dada pela relação com a história. (CASSANO, 2003, p. 69)

Nessa continuidade, Greco (2010, p. 15) classifica a leitura como uma prática discursiva e considera que “a leitura não está relacionada apenas com as condições de produção do texto, mas também com a história de leitura do leitor, as outras leituras e o contexto de vida desse leitor.”

Coracini (1995), alicerçada nos estudos da AD, afirma que autor e leitor são seres constituídos da linguagem e podem ser reconhecidos como produtores de sentidos em um determinado momento histórico-social. Esse momento é que determina as leituras, levando em consideração o comportamento, a linguagem e o próprio sentido constituído.

Portanto, a leitura, compreendida desse modo, nos permite afirmar que não é a extração de um sentido pronto e acabado que determina a interpretação de um texto. Isso implica em afirmar que é necessário entender também que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos e, portanto, nem o discurso estão prontos, acabados, podendo ser tratados como “encerrados”, “finalizados”.

A visão de Geraldi, Solé, Kleiman acerca da prática da produção da leitura se inscrevem na visão interacionista, a qual defende um sujeito fonte e que tem controle do dizer, um sujeito que se escolher as estratégias certas, ele lê corretamente.

À vista disso, a leitura não se limita a estratégias relacionadas ao ato de ler, mas mobiliza justamente o que Coracini (1995, p. 27) com base em Pêcheux nos elucida: “o sujeito tem a ilusão de ser fonte e origem do dizer, mas retoma sentidos preexistentes e o sujeito tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado, quando não tem controle do dizer”.

Por outro lado, os mais variados gestos de leitura possíveis contribuem para os múltiplos sentidos daquilo que é posto na materialidade dos enunciados.

É nesse cenário que entendemos a necessidade de ultrapassar o trabalho com a leitura parafrástica em nossas escolas. Nas palavras de Cassano (2003, p.79) “(...) na leitura parafrástica o sujeito não precisa lançar mão de saberes discursivos inscritos na memória de outras leituras”.

Nossa busca com a pesquisa é justamente suscitar a leitura de um texto que “(...) na perspectiva discursiva, ele não é uma unidade fechada, pois tem relação com outros textos – os existentes, os possíveis e até os imaginados” (CASSANO, 2003, p.79).

Nesse caminho que nos propusemos a seguir é preciso compreender que o processo de leitura, de acordo com CASSANO,

> (...) está limitada pelas idéias de interpretação e compreensão, como processos de instauração de sentidos, que estarão na dependência de diferentes gestos de interpretação, compromissados com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, com distintos recortes de memória, tanto podendo, por isso, estabelecer como deslocar sentidos. (CASSANO, 2003, p.65).

Para Coracini (1995), na perspectiva discursiva da leitura

> (...) não é o texto que determina as leituras, (...) mas o sujeito, não na acepção idealista de individuo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se insere o discurso.(...) É só nessa visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção de sentido. (CORACINI, 1995, p. 17-18)

À vista disso, identificamos a maior contribuição da perspectiva discursiva da leitura em nosso trabalho, pois é nesse ponto que essa abordagem se diferencia das demais explanadas.

Cabe dizer que todas as visões teóricas abordadas contribuem para a prática de leitura. Por outro lado, a perspectiva discursiva permite que os sujeitos da pesquisa, enquanto leitores, deixem de enxergar o texto como “lugar instituído de saber” (CORACINI, 1995, p. 18), e passem a construir novos sentidos diante da leitura escolar.

1.2.4 O leitor e o processo de leitura na sala de aula

Iniciamos esse subtítulo, trazendo as ideias de Menegassi (1995), no que diz respeito às etapas do processo de leitura nas atividades concretas com nossos alunos. Assim, percebemos que muitas vezes falhamos, pois não conseguimos ultrapassar a etapa da decodificação e alcançar a habilidade de um leitor competente.

Para Menegassi (1995), o processo de leitura, por sua vez, apresenta quatro etapas, a saber:

1- Decodificação.
2- Compreensão.
3- Interpretação.
4- Retenção.

Pensando em práticas de leitura no âmbito escolar, Menegassi detectou que a maioria dos exercícios de manuais didáticos, e, por consequência, as atividades elaboradas pelos professores limitam-se muitas vezes à etapa da compreensão.

> Não podemos negar que há manuais que apresentam comandos de “compreensão” e “interpretação, porem são poucos, e quando ocorrem, o percentual de questões interpretativas é menor que as compreensivas. [...] as questões empregadas pelos professores em suas avaliações também se apresentam mais ligadas à compreensão. (MENEGASSI, 1995, p. 90)

É de amplo conhecimento que formamos nossa competência leitora em várias instâncias, desde o seio familiar, as rodas de amigos até chegar à escola, vista e reconhecida como instância social que pretende formar leitores. Logo,

> [...] o aluno lê muitas coisas, porém ele não lê o que exatamente a escola deseja que leia, pois sabe que o fim dessas leituras é a avaliação. O que se observa, na verdade, é que a escola ainda insiste na formação do leitor, não no seu desenvolvimento como leitor crítico. (MENEGASSI, 2010, p.39).

Nesse viés, o processo de leitura na escola, pode concretizar-se de várias formas, dependendo da abordagem teórica que o professor assume. Nossa pesquisa, ancorada na LA e no que diz respeito às etapas de leitura (vista como um processo), busca alicerce também na Psicolinguística.

Sendo um processo, a leitura passa por etapas, que segundo Menegassi "[...] nem sempre aparecem separadas e deslocadas para estudo. Na verdade, essas etapas coexistem e são concomitante e recursivamente utilizadas pelo leitor durante todo o processamento do texto". (2010, p. 45).

Conforme Menegassi (2010) ensina, todas as etapas são importantes, visto que na decodificação é necessário reconhecer o código linguístico, "sem ela, todo o processo fica emperrado e não permite que as demais etapas se concretizem". (p.46).

No tocante à etapa da compreensão, é necessário que na leitura, o aluno reconheça a temática do texto. Além disso, nessa etapa o leitor precisa reconhecer as características essenciais do gênero que está lendo, bem como dominar regras sintáticas e semânticas. De acordo com Menegassi (2010) "como essa etapa é fundamental para o processo de leitura, ela deve ser muito bem aplicada e desenvolvida com o leitor em formação, para que aprenda a trabalhar com diversos textos que a sociedade lhe apresenta". (p. 47)

Em relação à interpretação, verificamos a importância a capacidade crítica do leitor nessa etapa. Para Menegassi (2010), este é o momento que o leitor "analisa, reflete, e julga as informações que lê." (p. 52)

Portanto, é no momento da interpretação e dos gestos de leitura que se concretiza o caráter dialógico que temos discutido no decorrer de nosso texto, ou seja, quando o leitor faz usos de seus conhecimentos prévios, interligando-

os com os conhecimentos que o texto apresenta, faz inferências e (re)constrói sentidos.

Há ainda a etapa da retenção. Para esse momento do processo, Menegassi (2010) nos ensina que essa etapa é “responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor”. (p. 56).

Todas as etapas quando são cumpridas, se completam e constroem um ponto de vista, uma refutação ou uma concordância sobre um determinado tema de texto, possibilitando assim a construção de sentidos, na formação de um leitor que seja competente.

Na mesma direção, Silva (2005), nos ensina em sua obra “A produção da leitura na escola”, passos, que, sendo seguidos corretamente, levam o aluno a tornar-se um leitor autônomo na escola. Esses passos da leitura serão explanados por meio da criação e defesa de algumas metáforas para representar o processo da leitura escolar.

Deste modo, um dos caminhos a serem seguidos para a leitura é o “passo de ganso” (movimento sincronizado executado pelos pelotões da guarda real inglesa). Trata-se de uma marcha com movimentos cronometrados. Nesse caminho, o ensino e aprendizagem de leitura na escola podem ser entendidos como um processo mecânico, repetido ano após ano.

Outrossim, há o trajeto chamado de “passo de cágado”. Segundo o autor, esse é o tipo de leitura que já se cristalizou como condutas reprodutoras: a imitação, a repetição e as fichas padronizadas de atividades de leitura são exemplos desse passo.

Na sequência, Silva (2005) traz a ideia do “passo incerto”. Nesse estágio, de acordo com o autor, a leitura já supera os dois anteriores, no sentido que os professores lançam mão, além das fichas e exercícios padronizados, de outros recursos para as atividades de leitura. Todavia, o autor nos coloca diante de um dilema: professores leem pouco. Por isso, não sabem como selecionar e o que selecionar para ensinar.

Nessa continuidade chegamos àquilo que o autor denomina de “passos largos”, caminho que nos leva à leitura (...) “para enxergar melhor o mundo” (SILVA, 2005, p.13). Podemos entender aqui, a leitura que almejamos para todos nós como leitores. Exemplos desse passo: situações de leitura que extrapolam

as vésperas de exames e leitura que enfatiza os porquês das diferenças entre gêneros textuais.

Diante desse quadro, a leitura não existe como resposta passiva e mecânica para fichas de leitura, mas permite que os sujeitos produtores dessas leituras (na escola, os alunos) possam ter suas "(...) vozes cruzadas, intercambiadas em esquemas de comunicação autêntica, menos artificiais, postiços, conservadores e autoritários." (SILVA, 2005, p.13)

Para fechar as metáforas, mas não a leitura, Silva (2005) nos incita a ultrapassar o último estágio por ele explanado, o dos "passos largos" e então, caminhar de encontro a outros professores que defendem a ideia de propor que a leitura seja um trabalho levado a sério, potencializando crianças, jovens e adultos leitores.

Para tanto, Geraldi nos coloca diante da seguinte interrogação: "Como coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leituras?" (GERALDI, 2012, p.92). Em outras palavras, como ultrapassar os passos de ganso, de cágado, os passos incertos e alcançar os passos largos que buscam formar o leitor maduro?

Na busca do leitor maduro, de acordo com os princípios da AD, não existem leituras fechadas em si. Dessa maneira, segundo CORACINI (1995),

> (...) em termos de escola, o que gostaria de ressaltar é que as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece. (CORACINI, 1995, p.45)

Nesse sentido, para possibilitar o desenvolvimento e o crescimento do leitor maduro no ambiente escolar, devemos levar em consideração aquilo que os PCNs afirmam sobre esse tipo de leitor competente:

> Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 54)

Dessa forma, é importante entender que essas orientações “sustentam a noção de que a interação é o elemento primário de relações sociais para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação” (Fuza, Ohuschi e Menegassi, 2011, p. 498).

Nessa significação de construção de sentidos pelo viés da interação e etapas da leitura, o trabalho com a linguagem em sala de aula, e, consequentemente, as atividades de leitura devem pautar-se, então na “concepção dialógica de linguagem, proposta nos documentos oficiais, sobre o ensino de línguas, os quais estão consubstanciados nas orientações filosóficas do Círculo de Bakhtin”, (Fuza, Ohuschi e Menegassi, 2011, p. 498), possibilitando a formação e o crescimento de um leitor cada vez mais maduro e eficiente diante daquilo que lê.

Nesse trajeto, entendemos que a AD completa tudo o que a leitura interacionista traz em sua concepção, ampliando a capacidade leitora dos sujeitos da pesquisa, pois o leitor é chamado a assumir posições diante dos enunciados/textos/discursos que lhe são colocados na rua, na escola, nos livros, na internet e tantos outros “lugares de enunciação”.

Portanto, são nesses momentos que a AD nos impulsiona a analisar os discursos, na interpretação dos sujeitos falando, observando a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais.

Em relação à produção da leitura na escola, as abordagens que não extrapolam a decodificação e a compreensão em atividades práticas e rotineiras, não desenvolvem no sujeito leitor a capacidade de ele criar sua própria história de leitura.

Para Orlandi,

> Na escola, a colocação de leituras previstas (possíveis e/ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si, suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico. O que estamos propondo é que o possível e o razoável, em relação à compreensão de um texto, se definam levando-se em conta as histórias da sua leitura, na forma de interação que o leitor estabelece, no processo de leitura. (ORLANDI, 1988, p. 44)

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante resgatar as ideias do Círculo de Bakhtin e entender que nossas atividades de leitura na escola precisam cumprir o papel de trazer à tona respostas precedentes e, ainda, de instigar outras respostas aos discursos.

Trata-se de um elo entre o que já foi dito e o que que está por ser dito em relação a um tema, a um texto, a uma imagem. Disso deriva-se a ideia de que nossos dizeres/discursos estão plenos de outros discursos e, buscar entendimento de como esses dizeres se cruzam na produção de sentidos na prática do processo da leitura em sala de aula é o que propomos em nossa intervenção pedagógica.

2 GÊNEROS DO DISCURSO: ESFERAS CONCRETAS DA INTERAÇÃO

Para Bakhtin, o conceito de gênero vem da ideia de que a língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, levando em consideração o campo de utilização da língua. Esses tipos relativamente estáveis de enunciados são os gêneros do discurso. Bakhtin (2003, p. 268) enfatiza que os gêneros discursivos são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Nessa acepção, de acordo com Bakhtin (2003) tudo que falamos faz referência a discursos escritos e/ou discursos lidos. Nesse sentido, toda comunicação plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. O locutor/falante, portanto, espera que aquilo que não seja uma compreensão passiva, que apenas repita ou duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma objeção, uma participação, etc.

Assim, se o ouvinte permanecer na compreensão passiva, não corresponderá na comunicação àquilo que Bakhtin denomina de participante real.

Quanto ao ensino de leitura e/ou produção textual entendemos que todo discurso nos permeia, já foi dito em outros momentos, de maneiras diferentes, por outros locutores e interlocutores, por isso, é importante que o aspecto da compreensão se manifeste no ouvinte, para que esse, por sua vez torne-se ativo naquilo que lê e escreve, e não apenas o que Bakhtin chama de “dublar” a fala do outro.

Portanto, todo falante é um correspondente em maior ou menor grau de outros dizeres, com os quais os seus próprios enunciados relacionam-se para criar novos enunciados.

Tomando como pressuposto que a língua está em constante evolução e, essa evolução ocorre na comunicação verbal concreta, o sistema linguístico abstrato para Bakhtin, não alicerça essa mudança.

Para o autor, existe uma ordem metodológica da evolução real da língua por meio de três itens: o primeiro deles é a situação real do uso da língua (contexto social), o segundo é o estudo dos enunciados correlacionados com os gêneros discursivos e, para finalizar, o estudo da estrutura da língua. Por esse

caminho, estudar a língua deve contemplar as esferas sociais de interação para, na sequência, abranger as formas da língua.

Diante da reflexão acima, entendemos que a interação entre locutor e interlocutor com posições sociais assumidas dentro de uma enunciação é o que determina o aspecto dialógico dos gêneros do discurso.

Se em cada situação discursiva há a necessidade da utilização de um gênero específico para que a comunicação se concretize, há uma infinidade de gêneros se (re)criando, ou seja, os gêneros estão relacionados à função social que exercem dentro de um contexto dialógico.

Para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011)

> [...] nenhum gênero está sozinho, nem “solto” no espaço, mas contido nas esferas comunicativas. Conforme Bakhtin/Volochinov (1992), essas se dividem em: esferas do cotidiano, em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, em que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política etc. Em cada uma delas, há um conjunto específico de gêneros. Na esfera jornalística, há o artigo de opinião, o editorial, a notícia a reportagem etc., na esfera da universidade, há o *paper*, o fichamento, o relatório, o seminário, a avaliação, a monografia etc. e todas as esferas conversam entre si. Por isso, ao se ensinar um gênero, além das suas condições de produção, é preciso levar em conta a esfera comunicativa a que pertence, pois ela determinará os espaços sociais que podem ou não ser ocupados por seus interlocutores. (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 493)

Posto isso, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por cada campo de utilização da língua. Os seus elementos constitutivos são seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Em outras palavras, cada esfera de atividade humana organiza, produz, sistematiza ‘modelos’ de enunciados aos quais seus integrantes recorrem para organizar seu discurso**.**

Se os enunciados são organizados em gêneros, estes, por sua vez também tiveram um agrupamento. Para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011)

> [...] valemo-nos da orientação de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61), ao proporem cinco agrupamentos de gêneros: *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *instruir*, que tomam por base três critérios: os domínios sociais de comunicação, a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem e a

> retomada a distinções tipológicas. Logo, os autores propõem uma progressão curricular, em que “cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 63).” (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 493)

Diante desse agrupamento, entendemos a necessidade de estudar o gênero do grupo do narrar, a saber, crônica, em um 9º ano do ensino fundamental II, pois de acordo com a citação acima, os autores reforçam a ideia de que cada grupo de gêneros pode ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade.

As DCEs do estado do Paraná não contemplam gêneros isolados em cada série ou nível escolar, mas propõem que

> [...] caberá ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, não se prendendo à quantidade, mas sim preocupando com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação. Os gêneros precisam ser retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica. (PARANÁ, 2008, p. 90)

Pensando nessa abordagem, além de coadunar com gêneros desenvolvidos nos livros didáticos de 9º ano de todo Brasil, pensamos em trabalhar com a crônica jornalística, que, de acordo com as DCEs do Paraná (2008, p. 100) classifica-se como um gênero da esfera da imprensa, além de desenvolver nossa produção com o gênero notícia, também classificada na esfera impressa, de acordo com as DCEs.

No que diz respeito à escolha do material a ser desenvolvido em nossa pesquisa, a busca encontrou no escritor gaúcho Moacyr Scliar, textos que dialogam entre o real (notícia) e a ficção (a crônica jornalística).

Em 2003, Moacyr Scliar concedeu uma entrevista realizada por e-mail a Luís Augusto Fischer, porém não se viabilizou publicar a entrevista. Após a morte de Scliar, suas palavras crescem de importância, motivo pelo qual, em 2011 foi publicada a íntegra da pequena entrevista. Ao falar de crônica, Scliar afirma

> [...] Crônica tem tudo a ver com o cotidiano. Vou guardando recortes de jornais, anotando ideias; mas o uso, de qualquer modo, tem de ser mais ou menos imediato. Na ficção, uma boa

> ideia pode ficar amadurecendo durante anos; na crônica isto já é mais difícil. Encontrado o assunto, trato de elaborá-lo, primeiro na mente, logo no computador. (FISCHER, 2011, p.101)

Diante do panorama traçado, é importante entender de acordo com Scliar, como a narrativa configura-se nos gêneros notícia e crônica.

> Atrás de muitas notícias esconde-se uma história pedindo para ser contada. É a história virtual que complementa ou amplia a história real (se é que sabemos exatamente o que é uma história real). A partir daí eu tinha uma nova fonte de inspiração – e de prazer (SCLIAR, 2002)

Dessa maneira, identificamos as relações existentes entre o real e o ficcional na obra de Scliar, mais especificamente nas crônicas jornalísticas que surgiram a partir de notícias, além da importância de analisarmos os textos do autor na perspectiva discursiva, para compreender quais os sentidos atribuídos por ele ao fato que deu origem à uma notícia.

Acerca disso, elucida Cassano,

> (...) (i) “o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito” (ORLANDI).; (ii) a percepção de que todo texto resulta de uma infinidade de outros tantos; (iii) a consciência de que não se lê o que se quer porque o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, as imagens, os sons são produzidos e (iv) diferentes formas de linguagem que constituem o nosso universo simbólico.(CASSANO, 2003, p.80)

Refletir sobre essas questões implica levar em conta novas práticas de leitura a serem incorporadas ao trabalho escolar com os textos que são apresentados na maioria das vezes, nos livros didáticos e exercícios de fixação.

2.1 AS NARRATIVAS DE MOACYR SCLIAR: O GÊNERO NOTÍCIA NA CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA

Em tempos modernos, é necessário entender a notícia como uma representação do real, ou transmissão dos fatos, mas também na perspectiva funcionalista, é preciso observar na noticiabilidade a própria construção do real.

Nessa perspectiva, Sodré (2009) nos ensina que

> [...] a dimensão construtivista deixa ver que se trata de uma “interpretação singularizante” do fato, em função da cultura jornalística, isto é, do conjunto de regras, hábitos e convenções que estruturam o campo profissional da imprensa (SODRÉ, 2009, p. 25).

Em relação à crônica, Mendes (2013) afirma:

> A notícia (...) pode ser considerada um gênero sociodiscursivo – possui vínculos com a realidade e necessita ser contextualizada (isto é, depende intimamente de uma situação comunicativa). A narração do fato, porém, é sempre versão. A realidade pura é praticamente inacessível.” (MENDES, CIÊNCIAS DA LINGUAGEM II, 2013).

Nesse viés, a notícia assume o caráter de um dos principais tipos de textos jornalísticos existentes e tem como intenção nos informar acerca de determinada ocorrência. Trata-se de um texto bastante recorrente nos meios de comunicação em geral, seja na televisão, em *sites* pela internet ou impresso em jornais ou revistas.

Nesse caminho, este texto caracteriza-se por apresentar uma linguagem simples, clara, objetiva e precisa, pautando-se no relato de fatos que interessam ao público em geral. Já no primeiro parágrafo da notícia, aquele chamado de *lead*, são expostos os traços peculiares condizentes ao fato, buscando expor as informações básicas relacionadas às seguintes questões:

1 - Quem?

2 - Onde?

3 - O que?

4 - Como?

5 - Quando?

6 - Por quê?

Nesse sentido, os elementos constitutivos do gênero notícia são:

1 - Manchete ou título principal – Geralmente é grafado de forma bastante evidente, com o objetivo de chamar a atenção do leitor.

2 - Título auxiliar – Serve como um complemento do principal, com o acréscimo de algumas informações, a fim de torná-lo ainda mais chamativo ao leitor.

3 - Lide (*lead*) – Corresponde ao primeiro parágrafo e nele são expostas as informações que mais despertar a atenção do leitor para continuar com a leitura do texto. Busca responder às questões: Quem? Onde? O que? Como? Quando? Por quê? Esta estratégia é bastante utilizada em jornais devido ao seu caráter informativo e por poder levar informações rápidas e claras ao leitor.

4 - Corpo da notícia – Trata-se da informação propriamente dita, com a exposição mais detalhada dos acontecimentos mencionados. Após trazer as informações mais importantes no primeiro parágrafo, os parágrafos seguintes apresentam os outros acontecimentos sempre em ordem decrescente de relevância. As informações realmente necessárias para o entendimento dos fatos – tais como as personagens, o espaço e o tempo – são priorizadas.

O gênero jornalístico notícia se apresenta como um relato de uma série de fatos verídicos e não deve, de maneira alguma, apresentar informações incertas ou mentirosas. O texto deve ser o mais impessoal possível, contando com informações concretas que podem ser comprovadas através de entrevistas com as testemunhas, fotos ou filmagens. Tais detalhes asseguram ao leitor a veracidade dos fatos.

A linguagem jornalística cria um efeito de imparcialidade pelo uso da terceira pessoa, apresentando assim, efeito de neutralidade sobre aquilo que relata. Para alcançar o objetivo, há o privilégio do uso de terceira pessoa e dos verbos no modo indicativo, ausência de enunciados de opinião e não uso de adjetivos que possam dar impressão de subjetividade.

A linguagem do jornal é, de preferência, coloquial, isto é, mais próxima à maneira como falamos. Isto ocorre intencionalmente, pois o objetivo é se aproximar e se adequar ao leitor, buscando uma comunicação mais eficiente.

Nessa continuidade verificamos que a crônica busca fundamento na notícia, ao passo que a primeira, de acordo o jornalista e sociólogo Sodré (2009) é um “meio-caminho” entre o jornalismo e a literatura.

Isso se deve ao fato de a crônica apresentar características de ambos os gêneros: apesar de objetiva, sua narrativa é conduzida de maneira semelhante ao texto literário. Por isso, segundo Mendes (2013) “não há definição objetiva para a crônica, uma vez que ela não possui limites traçados quanto ao conteúdo e à forma de desenvolvimento do texto. Seu tema, contudo, é invariavelmente cotidiano”.

Nessa lógica, o texto jornalístico vai além da representação do real – ele participa da construção do real, conforme proposto por Roland Barthes. Isso indica que, no seu dia-a-dia, o jornalista interfere nessa construção do real de diferentes formas:

a) seleciona fontes e fatos;

b) contextualiza acontecimentos;

c) atua na própria elaboração textual;

Nesse viés, a busca pela verdade é inerente à imprensa na reconstituição do que aconteceu, e não do que poderia ter acontecido, o que a narração ficcional permite.

Sendo assim,

> O texto jornalístico pode ser retoricamente ficcional, mas não fictício, enquanto o literário comporta o ficcional e o fictício. O ficcional e fictício pode até mesmo comportar a argumentação, principalmente neste instante histórico em que a hipertrofia dos simulacros midiáticos confunde a distinção entre o imaginário e o real-histórico. No literário, porém, os argumentos não se dão como logicamente prévios ao texto, ou seja, ao invés de veicularem ideias previamente argumentadas, as palavras ganham uma outra 'vida' e se atraem ou se catalisam mutuamente, gerando uma fala polissêmica, plurissignificativa assentada num real próprio, virtualmente afinado com uma dimensão originária, constitutiva, possivelmente inatual (SODRÉ, 2009, p. 167 e 168)

De acordo com Madeira (2005), apud Cecilio e Ritter (2010), a crônica é conhecida como um “gênero brasileiro”. Desta forma, sobre a crônica, podemos inferir, de acordo com as autoras que,

> [..] foi aqui que se estabeleceu com as características atuais, e por isso mesmo, traz consigo algumas peculiaridades próprias do povo que a consagrou. Entre essas peculiaridades, nesse momento, encontra-se o fato e poder ser definida tanto com o rigor teórico dos pesquisadores quanto com a descontração e a criatividades dos escritores, ótica que, segundo Madeira (2005), parece ter sido mais tratada. (CECILIO; RITTER; 2010, p. 110)

Recuperando na história, Sodré (2009) apresenta os entrelaçamentos entre os textos literários e os jornalísticos e a apropriação do discurso literário pelo factual. Em síntese, as duas vertentes estão ligadas desde o princípio, especialmente no Brasil.

Fazendo um resgate histórico do gênero crônica, verificamos que é hoje reconhecida como um gênero estreitamente ligado ao jornalismo, de modo que

> "[..] foi a partir do desenvolvimento da imprensa no Brasil, em meados do século XIX, que ela começou a assumir a configuração atual. [...] ainda nesse período, os jornais publicavam uma nota de rodapé, o *folhetim*, que tratava das questões doa dia, abordando os mais diversos assuntos, entre eles: literatura, política, artes, sociedade. Posteriormente, essa denominação passou a ser dada à seção do jornal em que se publicavam todas as formas literárias, e o texto, antes assim chamado, recebeu o nome de crônica e o seu autor, o de cronista". (CECILIO; RITTER; 2010, p. 110)

Por ter "nascido" do jornal, a crônica em uma visão mais atual de gêneros, tem seu primeiro suporte nas "efêmeras folhas de um jornal", e não nas "perenes páginas de um livro". Essas contribuições nos são dadas por Neves (1995), apud Cecilio e Ritter (2010, p. 111), para quem a crônica funciona "como comentário quase impressionista sobre o real vivido" e "apresenta um tom leve, em busca sempre de ser acessível a todos os leitores".

Nesse percurso histórico, Medeiros (2004), explana sobre a efemeridade da existência de uma crônica, porém, reforça a ideia de que com o passar do tempo, o gênero ganhou espaço. Nas palavras da autora,

> Sem tempo para amadurecer e com tempo marcado para "morrer", para muitos e durante muito tempo, a crônica foi, em função disso, considerada um "gênero menor", ainda que produzida por escritores renomados como Machado de Assis e Mário de Andrade, para citar apenas dois deles. Só o tempo e

> com ele novas formas de pensar foram mudando seu estatuto. (MEDEIROS, 2004, p. 94)

Nessa trajetória, segundo Sá (2002), o caráter transitório e efêmero da crônica decorre do fato

> [..] de que a crônica surge primeiro no jornal, herdando a sua precariedade, esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia, no instante em que o leitor transforma as páginas em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite. (SÁ, 2002, p.9).

Para entendermos um pouco mais sobre esse "nascimento" da crônica em um meio jornalístico, pensamos que um dos objetivos dos meios de comunicação, no caso específico aqui, o jornal, é manter a nossa sensibilidade despertada, a fim de que possamos participar ativamente dessa imensa aldeia global. Segundo Sá (2002, p.54), "Já se disse mesmo que o mundo de hoje não comporta as dores individuais, pois a solidariedade e a esperança de épocas melhores exigem que partilhemos todas as dores".

Nos dizeres do autor:

> Com isso, a nossa individualidade se universaliza de tal forma que os mais distantes acontecimentos afetam a nossa vida, seja a morte de um político estrangeiro, seja a independência de uma pequena comunidade após séculos de servidão, seja ainda simplesmente o furto de um pão por uma menininha inocente e faminta. (SÁ, 2002, p. 54).

Em relação a função que a crônica cumpre quando o leitor entra em contato com sua materialidade, Sá (2002) nos diz

> [..] Aberta a janela, cumpre ensinar o leitor a ver mais longe, muito além do factual. Isto só é possível quando o fato, os personagens e a preocupação estética revelada na estruturação do texto se associam para que o resultado final alcance a empatia com o leitor. Uma empatia que significa a cumplicidade entre quem escreve e

> quem lê, mas também a elaboração de uma linguagem que traduza, para o leitor, as muitas linguagens cifradas do mundo. Portanto a função da crônica é aprofundar a notícia e deflagrar uma profunda visão das relações entre o fato e as pessoas, entre cada um de nós e o mundo em que vivemos e morremos, tornando a existência mais gratificante: “Nosso destino é morrer. Mas também é nascer. O resto é aflição ou frivolidade do espírito”. (SÁ, 2002, p.55)

Para nos ensinar ainda mais sobre a congruência entre a notícia e a crônica, Sá (2002, p. 55) enfatiza “Logo, o jornal nos dá notícias da vida e da morte; a crônica nos faz compreender a coexistência desses dois elementos que se opõem, mas não se excluem.

Para Sá,

> De acordo com a intensidade do texto repercutido em nós (ou, em outros casos, de acordo com interesses específicos, tais como a obrigatoriedade de um trabalho escolar) é que faremos duas ou mais leituras, tantas quantas sentirmos necessidade e sempre sabendo que as possibilidades são múltiplas, embora não sejam totalmente arbitrárias. Dentro dessa liberdade de escolha dos caminhos, substituímos a ingenuidade pelo senso crítico — e começamos a fazer a leitura propriamente dita. Essa leitura, que se liga à descoberta dos vários registros do discurso, leva o leitor a interpretar cada passagem até atingir uma interpretação global, que o conduza, por fim, a uma determinada visão do mundo. A crônica - apesar de toda a sua aparente simplicidade - só pode ser valorizada quando a lemos criticamente, descobrindo a sua significação (SÁ, 2002, p.77 78)

Embora a crônica tenha como base o efêmero e o banal, é importante entendermos que é possível fazer com que aquele assunto que a princípio parecia tão simples e rápido como uma notícia, possa abranger uma leitura crítica, perpetuando assim a história lida.

Portanto, todo texto literário pressupõe várias leituras, sendo que a primeira costuma ser bastante superficial. Apenas para tomar conhecimento do que se trata num primeiro registro, assumimos a posição de leitor ingênuo — e lemos sem esperar do ato de ler nada mais do que o simples ato de ler. A partir daí o próprio texto nos atingirá ou não.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apontar uma visão geral da pesquisa por meio da apresentação da metodologia de investigação, assim como das etapas que constituíram o trabalho, dos instrumentos utilizados e dos sujeitos envolvidos.

Partimos do princípio da investigação de como o fenômeno linguístico se realiza na concretização da aprendizagem da Língua Materna, no que diz respeito à leitura. Assim, a autora Lopes-Rossi (2009, p.6) afirma que para enfatizar a ideia de que o interesse da Linguística Aplicada é o conhecimento das práticas de uso da linguagem em instituições, ou seja, a linguagem não é analisada em si, mas em um contexto de práticas sociais.

Coadunamos com os dizeres de Lima (2017), quando propõe trabalhar com a leitura, levando em consideração as inquietações do profissional pesquisador diante do contexto de sala de aula. Assim,

> Tal problema de pesquisa surge em virtude de uma inquietação do pesquisador em responder a uma demanda epistemológica e prático-pedagógica de seu próprio contexto de atuação profissional. Além das reflexões teóricas levantadas para sustentar os principais conceitos emergentes do trabalho com a linguagem e com a leitura, esta pesquisa também pressupõe uma investigação no contexto, [...] segundo Bortoni-Ricardo (2008), por estar ligado à sala de aula, pressupõe etapas, procedimentos e métodos. (LIMA, 2017, p. 74)

A leitura, por sua vez, configura-se como uma prática social do uso da língua, e, investigar como esse processo dialógico se processa nas interações concretas da aprendizagem escolar (contexto de práticas sociais) torna-se pertinente para nosso estudo, diante do nosso próprio contexto de atuação profissional.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Quais caminhos trilhar para alcançar um leitor maduro e independente? Eleger uma metodologia para aplicar uma pesquisa é tarefa árdua, pois muitos trajetos podem ser escolhidos com o intuito de transformar a pesquisa educacional em uma prática emancipadora de trabalho com a linguagem.

De acordo com Celani (2005, p.106 e 107) o que se pretende em uma pesquisa é “evitar danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral”.

Assim, nesse trabalho as atividades serão desenvolvidas com postura e procedimentos éticos, protegendo os participantes no que diz respeito ao anonimato, sigilo dos dados pessoais, consentimento informado e esclarecido e, conforme afirma Celani (2005, p. 110) “na forma de diálogo contínuo e afirmação de consentimento ao longo da pesquisa”.

Para tanto, é importante que os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentem voz ativa na construção do trabalho proposto e, a metodologia escolhida, deve assumir um caráter emancipatório, pois, nas palavras de Franco (2005)

> [...] mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a te oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, p, 486)

Posto isso, o presente instrumento de investigação, oriundo dos pressupostos da Linguística Aplicada, reconhece as atividades do processo da leitura nas situações reais de uso da língua e busca aprimorar esse processo no âmbito escolar, propiciando aos alunos (doravante sujeitos da pesquisa), oportunidades de reconstruir o processo de leitura para construção de novos sentidos, a partir dos gêneros e metodologia aplicada na intervenção.

Para que isso se concretize, o trabalho proposto se apresenta no paradigma pós-positivista de pesquisa científica, tomando como base a epistemologia interpretativista, na qual “tanto pesquisador quanto professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica” (Telles, 2002, p. 98). Assim, o paradigma interpretativista enfatiza o processo e acredita que a realidade é feita de interpretações para explicar a complexidade dos fenômenos sociais.

De acordo com Telles (2002), “há várias modalidades de pesquisa que nos auxiliam a melhor entender a prática de um professor, de sua sala de aula e de sua escola”. O autor enfatiza a ideia de que, independente dos métodos, o importante é “construir significados a partir dos elementos informativos que ele

coletará na escola, junto aos seus alunos, colegas, pessoal administrativo" (Telles, 2002, p. 102).

Nessa continuidade, no viés de análise, apresentamos uma pesquisa de natureza qualitativa, pois considera "a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola" (Telles, 2002, p. 102). Em vista disso, na pesquisa qualitativa o destaque não está na busca da quantidade, não se baseando em números e estatísticas, mas enfatizando a qualidade e a profundidade de dados e descobertas.

A investigação proposta enfatiza a pesquisa-ação, refletindo, pesquisando e agindo sobre um problema da prática do ensino do processo da leitura. Nas palavras de Chisté (2016),

> [...] Na pesquisa-ação, os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Ao pesquisador compete a organização da investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. (CHISTÉ, 2016, p. 796)

De acordo com a autora, é necessário elaborar uma sistematização para um trabalho no âmbito da pesquisa-ação. Para tanto, a autora propõe os passos que podem ser seguidos para colocar em prática esse tipo de pesquisa:

1) identificação das situações iniciais;
2) planejamento das ações;
3) realização das atividades previstas;
4) avaliação dos resultados obtidos.

A autora, assim descreve o primeiro passo:

> Para o primeiro passo, configura-se [..] importante apresentar um quadro teórico da teoria consiste inicial, que poderá ser alterado [...]. O papel da teoria em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. (CHISTÉ, 2016, p.798)

Na sequência, é indispensável pensar "[...] que ações a pesquisa pode planejar a partir do que foi acordado na fase anterior, para contribuir com a solução desse problema? Como compreender esse problema em suas múltiplas dimensões?" (CHISTÉ, 2016, p.798)

O terceiro passo para uma pesquisa-ação ocorre quando as atividades planejadas são colocadas em prática, através da implementação e intervenção pedagógica.

No que diz respeito ao quarto passo, a

> "[..] avaliação ocorrerá durante toda a pesquisa, embasada na relação teoria e prática, pois não há crítica possível sem a mediação da teoria. Contudo, ao final da intervenção, diante dos dados produzidos, é necessário que se analise e faça a avaliação final da operação, relacionando-a aos objetivos estabelecidos na primeira fase. (CHISTÉ, 2016, p.798)

Cabe salientar que Chisté (2016) enfatiza que outros ciclos podem ser pensados como caminho a ser trilhado nesse tipo de pesquisa. A autora apresenta esses passos apenas como uma sugestão que pode ser adaptada ou modificada, de acordo com o tipo e o contexto da pesquisa.

Para Franco (2005), a pesquisa-ação pode caracterizar-se, assumindo três caminhos pertinentes em um trabalho de cunho científico:

> a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como **pesquisa-ação colaborativa**, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
> b) se essa transformação o é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitivada experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de **pesquisa-ação crítica**;
> c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de **pesquisa-ação estratégica**. (FRANCO, 2005, p. 485-486, grifos nossos)

Propor um dos caminhos acima mencionados para segui-lo em uma pesquisa-ação, requer escolher trajetos que visam trabalhos iniciais com um grupo, valorizando a experiência dos sujeitos e buscando, a emancipação na construção dos conhecimentos.

Nas palavras de Franco (2005, p.487) “[...] ao falarmos de pesquisa-ação, estaríamos pressupondo uma pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos.”

Nesse sentido, a partir desses três caminhos propostos por Franco (2005), entendemos e assumimos uma pesquisa-ação de linha crítica, pois não pretendemos apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo com nossas atividades que compõem a intervenção.

Assim, apresentamos na sequência, o contexto que envolve nossa investigação, com intuito de promover reflexão, emancipação dos sujeitos da pesquisa, promovendo com as oficinas de leitura o abandono de práticas lacunares de construção de sentidos nas atividades de leitura.

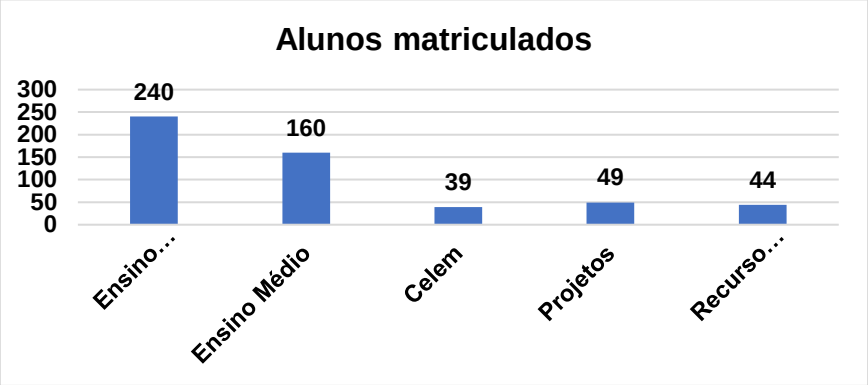
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: OS ALUNOS E A ESCOLA

Os sujeitos da investigação aqui pretendida são adolescentes estudantes do 9° ano do ensino fundamental – fase II de um pequeno colégio estadual, moradores da região Noroeste do Paraná. Formam uma turma composta por 34 alunos, num total de 532 matrículas em 2018, no colégio.

O contato com a leitura na realidade que circunda esses adolescentes acontece apenas no ambiente escolar, por isso a investigação considera relevante buscar melhorias nesse processo interacionista e discursivo tão importante - a leitura, além de refletir, por meio do gênero crônica e outros gêneros acerca da mesma temática, a diferença dada ao tratamento entre meninos e meninas em sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

A seguir, demonstramos em forma de gráficos, alguns números que sustentam nosso trabalho.

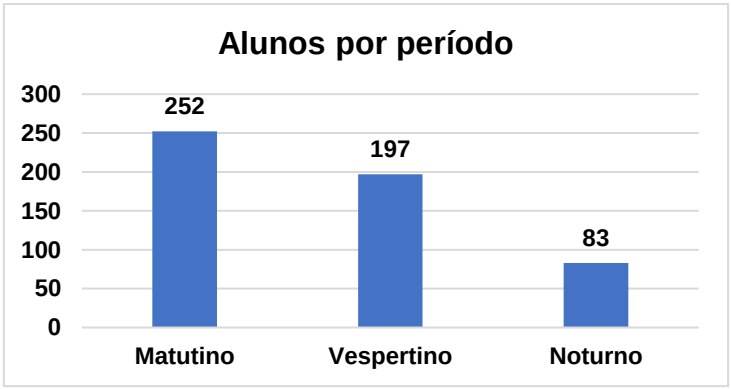
Gráfico 1 - Matrículas da Instituição



Fonte: O autor, 2018.
Nota: Levantamento de informações colhidas a respeito dos alunos de uma turma do nono ano do EF II de um colégio estadual do Paraná.

O gráfico 1 demonstra que tratamos nesse trabalho de um colégio de pequeno porte.

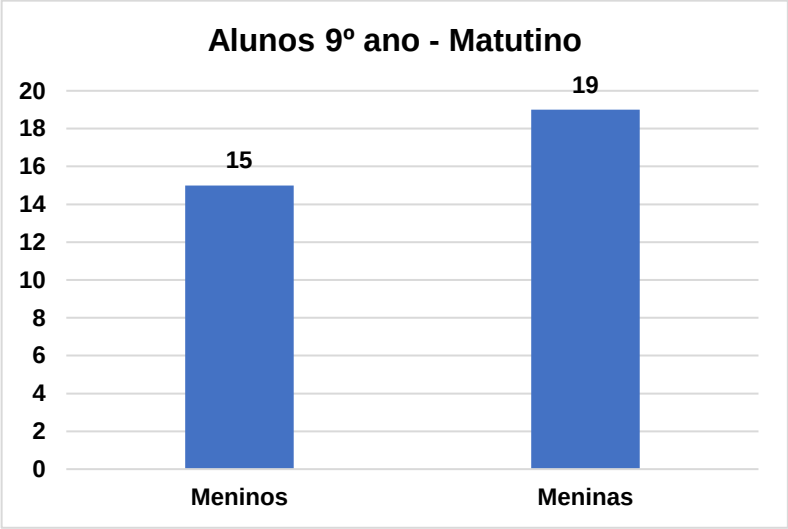
Gráfico 2 – Alunos por período



Fonte: A autora, 2018.
Nota: Levantamento de informações colhidas a respeito dos alunos de uma turma do nono ano do EF II de um colégio estadual do Paraná.

O gráfico número 2 demonstra que a maior parte dos alunos é matriculada no período matutino (252 alunos) do colégio, além disso, a maior parte desses alunos vêm da zona urbana (informação não apontada pelo gráfico).

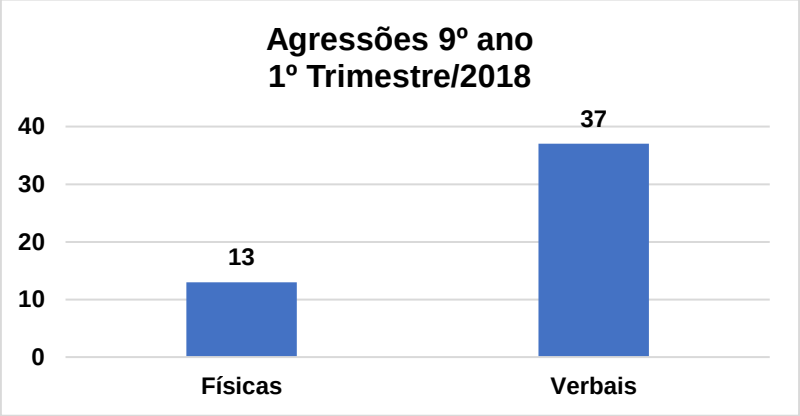
Gráfico 3 - Alunos 9° ano - Matutino



Fonte: A autora, 2018.
Nota: Levantamento de informações colhidas a respeito dos alunos de uma turma do nono ano do EF II de um colégio estadual do Paraná.

As informações do gráfico número 3 evidenciam que o ambiente de trabalho e estudo desta turma apresenta mais meninas (19) em relação ao número de meninos (15).

Gráfico 4 – Agressões em números



Fonte: A autora, 2018.
Nota: Levantamento de informações colhidas a respeito dos alunos de uma turma do nono ano do EF II de um colégio estadual do Paraná.

O gráfico número 4 demonstra que houve 50 registros de agressões entre alunos nessa turma do colégio no período de um trimestre, entre fevereiro e maio de 2018.

A grande maioria das agressões, aconteceu por meio de xingamentos, ameaças, apelidos, enfim, aquilo que denominamos de bullying, além de muitos casos apresentarem nessas agressões, diferença de tratamento dada a meninos e meninas, no sentido de menosprezar o sexo feminino.

Acreditamos que esse número de ocorrências é muito alto, pensando que muitas agressões não foram sequer registradas pela equipe pedagógica, por não terem conhecimento dessa prática entre os alunos.

Depois de verificar os dados da escola e da turma em específico, constatamos que trabalhar textos na perspectiva discursiva da leitura possibilita conhecer e buscar compreensão de “outros lugares de dizer”, ou seja, de outros discursos que dialogam entre si ou refutam a temática abordada em nossa intervenção pedagógica.

Nesse caminho, vários sentidos são acionados e mobilizados na aula de leitura, propiciando aos sujeitos da pesquisa novas maneiras de “ver” o outro em sala de aula.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados da investigação serão coletados e gerados a partir de atividades de leitura descritivas e objetivas, com a triangulação (utilizando três instrumentos para gerar dados).

De acordo com Lima (2017),

> O critério triangular adotado leva em consideração as etapas em que a pesquisa está dividida para geração dos dados e registros como fonte de informações para subsidiar os seus anseios. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), a triangulação configura-se em —um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. (LIMA, 2017, p.89)

Faz-se essencial a utilização da triangulação na prática da pesquisa, pois empregar dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano é essencial para garantir com maior precisão aquilo que o pesquisador apresenta como objetivo. Isso não garante, porém, a imparcialidade e uma análise objetiva. A prática da pesquisa no que concerne a observação segue um caráter interpretativista-dedutivo.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta, aplicaremos um questionário sobre leitura para os sujeitos da pesquisa, com o intuito de conhecer um pouco sobre a história de leitura dos envolvidos.

Na sequência, aplicaremos juntos aos sujeitos da pesquisa atividades de intervenção pedagógica por meio de oficinas de leitura que contemplam o caráter interativo e discursivo da leitura e por fim realizaremos a análise dos resultados.

4 DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA À LEITURA DISCURSIVA

Para Solé (1998, p. 34-35), a leitura quando tratada com um objeto do conhecimento, desde a mais tenra idade escolar, coloca os alunos diante da linguagem, mostrando-se com um intuito: ler é dominar o código linguístico e decodificar informações colocados na materialidade dos textos. Aos poucos, as práticas linguageiras tomam a leitura como uma importante atividade em nossas escolas. Mas afinal, para que lemos? Com quais objetivos?

Para Solé

> [...] essa sequência inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros “acompanham” em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro, este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por outro aluno. (SOLÉ, 1998, p.34-25).

A partir dessa citação, percebemos que temos perpetuado esse tipo de atividade no que diz respeito às práticas leitoras em nossas escolas. Além dessas práticas acima exemplificadas, a autora enfatiza o próximo passo seguido em nossas instituições escolares.

> [...] Depois da leitura, elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão da leitura. (SOLÉ, 1988, p.35).

Por outro lado, para a autora, a leitura deve ser tratada como um meio de busca de novas aprendizagens, não apenas em Língua Materna, mas “à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos” (Solé, 1998, p.37).

Em razão disso, Solé afirma que

> [...] todos os professores, de todos os níveis, têm experimentado estratégias, métodos, materiais... tanto para promover a leitura, quanto para compensar os déficits que alguns alunos manifestam ante ela. E sabem que não existe apenas uma resposta, que o que funcionou em determinada ocasião não funciona na seguinte e que, em alguns casos, nada parece adequado. (SOLÉ, 1998, p.27)

Por isso, do mesmo modo, em situações cotidianas, nos servimos de alguns procedimentos para realizar nossas tarefas. Coadunando com as ideias de Solé, no que diz respeito à leitura, não é diferente, pois também utilizamos estratégias para alcançar a compreensão e a interpretação de um texto.

Mas, como criar estratégias para que os alunos consigam ler de forma autônoma? Quais estratégias escolher? Existem muitos recursos para que os alunos trilhem um caminho de leitura independente.

Nas palavras da autora “O que pode ser feito para que meninos e meninas aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender”? (Solé,1998, p.37)

Entendemos que tornar-se um leitor proficiente, com objetivos de leitura claros, autonomia para construir os sentidos dos textos e capacidade de dialogar criticamente com esses sentidos, aprendendo por meio da leitura, não é um percurso simples, automático e natural.

Nesse trajeto, reconhecemos em um primeiro momento a leitura como um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto. Dessa forma, para que se concretize a compreensão do texto, uma das capacidades envolvidas é a elaboração de estratégias de leitura.

Para tanto, deve-se ter a competência de diferenciar o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado como secundário, para o leitor traçar seus objetivos diante daquilo que está lendo ou que será lido.

De acordo com as ideias de Solé (1998), o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler, por isso, configura-se como um processo interno, o qual pode ser ensinado. Nesse sentido, os alunos precisam ver como o professor elabora uma interpretação de texto, têm de assistir a um processo/modelo de leitura. Em outras palavras, a leitura no âmbito escolar deve proporcionar aos alunos situações de ver as estratégias de leitura em ação.

Por outro lado, reconhecemos que os sentidos re(produzidos) e os gestos de leitura extrapolam as estratégias propostas por Solé (1998), por isso, a perspectiva discursiva,

> (...) toma a língua enquanto espaço de produção de sentidos numa relação com o sujeito que a produz e com a história que o determina, de modo que esses sentidos não são lidos numa

> relação direta e transparente entre palavra/coisa ou mesmo entre significante/significado (...) (ALMEIDA, 2011, p.192)

Na sequência, Solé (1998) apresenta procedimentos para elaboração de atividades que levam em consideração as diferentes formas de trabalhar a leitura na escola. Assim, entender como nossos alunos aprendem a leitura e, como ocorre a compreensão leitora nas atividades configuram-se como objetivos da autora.

Em uma entrevista concedida à revista Nova Escola, em agosto de 2016, Solé fala sobre como a leitura é trabalhada na escola:

> Basicamente, a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade. (SOLÉ, 2016)

Para Solé é necessário desenvolver em nossos alunos uma competência leitora. Esse é um trajeto a ser percorrido, à medida que nossos leitores, na escola, escolham suas próprias estratégias e as coloquem em prática na leitura nos mais variados textos.

De acordo com Kleiman (1995a),

> a característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis. (KLEIMAN, 1995a, p.51),

Por conseguinte, para Kleiman, nossos aprendizes ainda não estão na condição de leitores proficientes. Dessa forma, as atividades de leitura compartilhada são essenciais para que aos poucos os alunos consigam ler de forma autônoma.

Nosso trabalho apresenta a figura do professor em sala de aula como leitor mais experiente, orientando os alunos na definição de objetivos para a leitura, ora ativando conhecimentos do conhecimento antes e durante a leitura, ora mobilizando conhecimentos para a compreensão que extrapola o processo (depois da leitura), alcançando a perspectiva discursiva, considerando os efeitos de sentido que podem emanar dos textos.

A perspectiva discursiva da leitura é alcançada porque

> (...) A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. (...) (ORLANDI, 2007, p. 26).

É nesse ponto que a AD se distancia das demais perspectivas de leitura e explica a ideia de que não somos donos de nossos dizeres.

Posto isso, de acordo com Silva (2017)

> (...) o sujeito do discurso não é dono de seu dizer, mas recorre a outros discursos muitas vezes esquecidos no plano da consciência (...). Assim, os efeitos de sentido vão se construindo e interpelando, compreendendo uma memória e possibilidades de dizeres que o sujeito não observa conscientemente. (SILVA, 2017, p.335)

Nessa perspectiva, Courtine (1999) faz um alerta em forma de crítica aos linguistas

> (...) que consideram o sujeito falante como sujeito-origem, pleno e sem memória, as teses sobre existência histórica e material das ideologias lembravam a eles que há sempre já um discurso, ou seja, o enunciável é exterior ao sujeito enunciador. (COURTINE, 1999, p.18)

Nesse caminho é essencial compreender que nossos sujeitos da pesquisa apresentam níveis ainda superficiais de leitura, por isso é pertinente trazer as reflexões de Solé (1998) e utilizar as estratégias de leitura para desenvolver atividades que visem a melhoria da capacidade leitora.

Na sequência, a leitura na perspectiva discursiva pode ser inserida na realidade de sala de aula com nossos alunos, de modo a mobilizar conceitos da AD para compor nossa análise.

Por essa ótica, a leitura é um processo de interação e também discursivo e é por isso que se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode afirmar que, nesse processo, o leitor não é passivo, mas um agente que busca significações e efeitos de sentido a partir de suas vivencias e leituras, podendo utilizar, para isso, as estratégias de Solé (1998).

No que diz respeito às estratégias de leitura, Solé (1998) considera que é importante entender que essa classificação, separação ou distinção não pode ser encarada como “etapas artificiais ou engessadas”. Isso implica em afirmar que as estratégias devem estar presentes ao longo de toda atividade de leitura, sendo retomadas, por exemplo, estratégias do “antes da leitura” no momento do “depois da leitura”.

Para a autora,

> Promover atividades significativas de leitura, para as quais tenha sentido – e os alunos possam vê-lo – o fato de ler, é uma condição necessária para conseguir o que nos propomos. Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo da construção de significados”. (SOLÉ, 1998, p.173)

Diante dessa reflexão, o texto deixa de ser pretexto para atividades de constatação de informações já postas pelo autor e passa a ser espaço para o leitor criar, recriar, elaborar hipóteses, constatar, concordar ou se opor diante daquilo que é lido.

4.1 LEITURA DISCURSIVA: GESTOS DE LEITURA E A CRÔNICA DE SCLIAR

De acordo com Mendes (2013), na introdução do livro O Imaginário Cotidiano, uma coletânea de crônicas publicadas na Folha de S. Paulo, Moacyr Scliar comenta sobre a difícil tarefa de transformar o real em ficção. Nas palavras da autora

> [...] Acostumado a extrair o material de suas obras da própria mente, o escritor gaúcho confessa que se sentiu um tanto embaraçado quando recebeu o convite do jornal para escrever textos ficcionais baseados em notícias cotidianas.” (MENDES, CIÊNCIAS DA LINGUAGEM II – 2013)

Para Mendes (2013), o processo de produção das crônicas, no caso de Scliar, é praticamente o oposto ao da notícia. Segundo Sodré (2009), o jornalista age na construção do real – isto é, oferece uma interpretação e uma representação do fato bruto no formato de notícia, levando a novas interpretações. Dessa forma, as notícias diárias são um relato do acontecimento factual.

No caso do cronista gaúcho, de acordo com sua própria interpretação dos fatos, trabalha na construção do ficcional, sem, contudo, romper totalmente com os elementos presentes na notícia.

Dessa maneira, em suas produções, percebemos não apenas a manutenção de fatores oriundos da notícia (contexto, espaço, personagens envolvidos) como também a preocupação em apresentar uma nova realidade ao leitor, numa espécie de denúncia social que aproxima a crônica da atividade jornalística. Dessa maneira, Scliar dá uma nova roupagem às temáticas, trazendo gestos de leitura que o texto jornalístico não trouxe na materialidade do texto escrito.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de trabalhar com as ficções criadas por Scliar, fazendo o leitor refletir e (re)criar sentidos a partir da leitura dos textos do escritor gaúcho, que por sua vez trabalha com a temporalidade curta da notícia, eternizando seu conteúdo e a reflexão em suas crônicas e seus gestos de leitura acerca dos fatos.

Portanto, trabalhar nesse viés de pensamento, por meio de oficinas de leitura, nos coloca na busca de extrapolar as práticas limítrofes de leitura no ambiente escolar, alcançando a prática da leitura discursiva no trabalho com os alunos do 9° ano, sujeitos da nossa pesquisa.

A crônica escolhida para dar início à nossa proposta de intervenção sob uma perspectiva discursiva da leitura trata-se do texto “Namoro e futebol”, escrita no dia 26 de setembro de 2005, a partir da notícia intitulada “Elas querem a sua

chuteira", divulgada pela Folha de São Paulo, no caderno Folhateen, no dia 12 do mesmo mês.

Para melhor explicar, Moacyr Scliar foi colaborador do caderno Cotidiano do jornal Folha de S. Paulo no período de 1993 a 2011, ano em que faleceu. Ali, na coluna Cotidiano Imaginário, publicou crônicas de ficção com ideias extraídas de uma notícia já veiculada pelo referido meio de comunicação. Scliar selecionava fatos cotidianos, menos relevantes, para compor um novo texto (este, ficcional) marcado por ironias e críticas sociais.

A partir da escolha dos textos, mobilizamos e aplicamos conceitos da AD, com o objetivo de entender como os discursos que perpassam a materialidade do texto, podem evidenciar diferentes concepções acerca da presença da figura feminina no futebol, além de aplicar esses gestos de leitura, por meio de uma intervenção pedagógica.

Sendo assim, buscamos compreender como a crônica de Scliar significa a temática do futebol e a presença feminina nesse "ambiente" representado historicamente pela presença masculina, fazendo refletir também acerca da diferença dada ao tratamento entre meninos e meninas na sala de aula dos sujeitos de nosso trabalho, menosprezando as atitudes femininas.

Por esse viés, de acordo com Orlandi (2007, p. 17), a AD "considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?"

Não existe uma resposta correta para essa pergunta, pois os enunciados/textos/discursos podem assumir significados diferentes, em momentos históricos diferentes, bem como os sentidos podem deslizar, pois de acordo com a AD somos sujeitos determinados pela história, interpelados pela ideologia e afetados pelo inconsciente.

Pensando nisso, exploramos em nossos gestos de leitura discursiva as inúmeras possibilidades de deslizamentos de sentidos, consideramos ainda que o sujeito é afetado pela sua história pessoal, pelo interdiscurso, pela posição que ocupa em determinando contexto sócio-histórico, cultural e ideológico.

Por esse viés, nossos sujeitos da pesquisa podem (des)construir os sentidos nas atividades de leitura, afirmar ou refutar aquilo que está posto na materialidade discursiva, atribuindo novos sentidos.

Os deslizes de sentidos e a relação do sujeito com esses sentidos produzidos passaremos a analisar no capítulo que traz a intervenção pedagógica (sua aplicação e reflexões).

5. LEITURA E LEITORES DA PESQUISA

O Brasil ainda tem cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais. Os dados, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e se referem ao ano de 2016.

Diante de números como esses do IBGE, além de resultados insatisfatórios perante avaliações oficiais do MEC, entendemos a urgência de produzir reflexões acerca dos aspectos teóricos e práticos do processo da leitura em nossas escolas, pois em uma sociedade cada vez mais centrada na escrita, não basta apenas aprender a ler e a escrever.

Em vista disso, é necessário ainda, adquirir competência para usar a leitura e a escrita, é preciso envolver-se com as práticas sociais e reais do uso da linguagem.

Há algumas décadas, o livro didático (LD) de LP passou a sofrer uma série de alterações em função da mudança dos paradigmas teóricos subjacentes ao ensino de língua. Tais alterações estão ocorrendo paulatinamente, tentando acompanhar as novas perspectivas, no que se refere à abordagem da linguagem e da leitura em suas atividades propostas.

Por outro lado, ainda existe uma abordagem lacunar nos exercícios escolares de leitura, quando na tentativa de perpassar pelas etapas do processo, o estudante é levado à estagnação nas etapas de decodificação ou compreensão daquilo que aparece materializado no texto.

Nesse cenário, em relação à minha prática como professora de LP há muitos anos, sempre me questionei sobre a importância da leitura no ambiente escolar e nos livros didáticos, por isso nessa proposta de intervenção apresentamos ao leitor, aqui representado pelo sujeito da pesquisa, atividades de leitura que partem da visão interacionista e alcançam aspectos discursivos, concretizando momentos de produção de sentidos, refutação de outros e construção de novos.

5.1 A LEITURA E OS ALUNOS DO 9° ANO

A ideia geral que se tem hoje em dia nas escolas é de que os alunos não conseguem aprender porque não lêem e não lêem porque não gostam, e, por consequência, não conseguem desenvolver o hábito da leitura.

Esse discurso tem se tornado uma “verdade”, principalmente quando nos deparamos com práticas de leitura pedagógicas que não se mostraram suficientes para melhorar a prática da leitura na escola.

Assim, se perpetua a ideia de que brasileiro não lê. Nessa continuidade, elucida Orlandi,

> Esse pedagogismo que aí se mostra desvincula de seu contexto social as soluções para os problemas de ensino. Ou seja, decide-se que não se sabe ler e se propõem técnicas de leitura para que se dê conta, rapidamente, dessa dita incapacidade generalizada, e que alguns até acreditam que seja inata, de que sofre o brasileiro (brasileiro não lê). (ORLANDI, 2008, p.30)

Uma vez criada a ideia de que o aluno não lê e não gosta de leitura, recai sobre o professor de LP a tarefa de solucionar esse “problema” na escola. Por outro lado, sabemos que o exercício da leitura não é algo mecânico, tampouco algo que se aprende e se aprecia em algumas aulas.

No que diz respeito à leitura dos sujeitos da pesquisa, a maioria desses adolescentes têm a leitura apenas como atividade escolar e a enxergam como uma obrigação a ser cumprida. A escola, por sua vez, caracteriza-se com único reduto onde a leitura é “cobrada” desses adolescentes.

Posto isso, pretendemos, antes de fazer a intervenção pedagógica, sondar o nível de leitura dos sujeitos.

Portanto, elaboramos um questionário para conhecer um pouco da história de leitura de cada um dos sujeitos envolvidos em nossa investigação.

A partir desse levantamento, teremos a possibilidade de elencar estratégias que possam atender às necessidades de leitura discursiva de nossa pesquisa.

O questionário se enquadra e aparece em nossa pesquisa como a primeira oficina de nossa proposta de intervenção e nos servirá de base para o trajeto de nossa análise.

5.2 A LEITURA E OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Partimos da ideia geral da atualidade, que traz a figura do professor, como responsável pelo ensino da leitura na escola. Assim, ele é, consequentemente, responsabilizado também pelos seus resultados negativos e positivos, ou seja, pelo desempenho da capacidade leitora de seus alunos.

Nessa sequência, observamos que as exigências impostas ao professor atualmente nos levam a refletir sobre sua formação inicial e sua prática pedagógica, em sala de aula. Além disso, observamos a responsabilidade que se desdobra sobre o professor de Língua Materna, visto como aquele que dá a direção certa na formação da competência leitora de seus alunos

Dessa forma, nossa pesquisa compreende a importância de entender como os professores de LP da escola concebem e praticam o processo de leitura. Assim, de acordo com Menegassi (1995),

> [...] a prática da docência em Língua Portuguesa exige do professor conhecimentos que nem sempre são alcançados durante sua graduação universitária, e um desses conhecimentos diz respeito à leitura e às etapas básicas que compõem esse processo. (MENEGASSI, 1995, p. 86)

Essa prática dificulta muito a produção de leitura no ambiente escolar, pois, ao tornar o professor uma ferramenta institucional de transmissão de conteúdos e sentidos ideologicamente determinados, reduz significativamente a qualidade do trabalho pedagógico.

Em contrapartida, acreditamos que não se trata de culpabilizar o professor pelas abordagens superficiais da prática da leitura. Entendemos que tal prática desenvolvida pelo professor de LP, trata apenas de um dos fatores que influenciam a formação leitora dos alunos.

Por esse motivo, em relação às práticas de leitura no ambiente escolar,

> (...) ao professor, na nossa compreensão, não caberia o papel de atribuir sentido(s) aos textos apresentados aos alunos, mas de explicitar, aos mesmos, o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta, conforme Orlandi (1996, p. 64), em saber que o sentido sempre pode ser outro, mas também não pode ser qualquer um, pois não dá para ler o que o texto não nos permite. Essa prática possibilitaria que os alunos

> compreendessem como, através de textos, podemos chegar a discursos e como estes, ao funcionarem de uma maneira e não de outra, produzem sentidos. (CAZARIN, 2006, p.309)

Por outro lado, nas palavras de Orlandi,

> Cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho, propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso. (ORLANDI, 2008, p.82)

Portanto, nós, professores de LP, assumimos um desafio árduo, o de trabalhar com a linguagem: algo vivo e em constante transformação, para desenvolver habilidades leitoras em nossos alunos, visando um leitor competente, capaz de interagir, ora concordando, ora refutando aquilo que está na materialidade e na discursividade dos textos.

6 A INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: APLICAÇÃO E REFLEXÃO

A proposta de intervenção didático-pedagógica foi aplicada no decorrer das aulas de Língua Portuguesa entre os meses de novembro e dezembro de 2018 e denominamos nossa proposta de oficinas de leitura. Optamos por realizar no horário regular das aulas, pois havia dificuldade dos sujeitos da pesquisa em frequentar o contraturno no colégio, além de demandar locomoção de quem reside na zona rural, bem como sala de aula disponível.

Utilizamos dezesseis (16) aulas de Língua Portuguesa, no decorrer de três (3) semanas, para realizarmos todas as atividades da nossa proposta. Optamos pelo final do mês de novembro e início do mês de dezembro, quando as atividades, trabalhos e avaliações oficiais de Língua Portuguesa dos sujeitos da pesquisa já haviam sido realizados.

Cada sujeito da pesquisa recebeu o material encadernado, de modo que ao final de cada oficina o material era recolhido e entregue aos sujeitos na oficina seguinte. Essa estratégia foi adotada com o objetivo de os sujeitos não esquecerem o material para as datas previstas para a realização das atividades.

A maior parte dos sujeitos da pesquisa recebeu e acolheu a ideia da proposta com entusiasmo para realizar as atividades das oficinas. Alguns alunos não realizaram todas as atividades e outros ainda se negaram a participar. Do total de 34 alunos matriculados nessa turma, 29 deles aceitaram participar da proposta de intervenção e terão as atividades analisadas.

Cabe salientar que não teremos uma análise detalhada de cada uma das questões que compõem nossa intervenção. A aplicação traz o gênero crônica em seu centro, mas não se limita a trabalhar com esse gênero textual. Nosso trabalho parte do trabalho de Moacyr Scliar, quando o autor dá uma nova roupagem às notícias de um jornal impresso, mas não traz apenas textos desse cronista.

Todas as oficinas apresentam atividades de leitura e compreensão, leitura e interpretação, assumindo assim o caráter dialógico da linguagem e da leitura interacionista, perpassando as estratégias de leitura em algumas atividades.

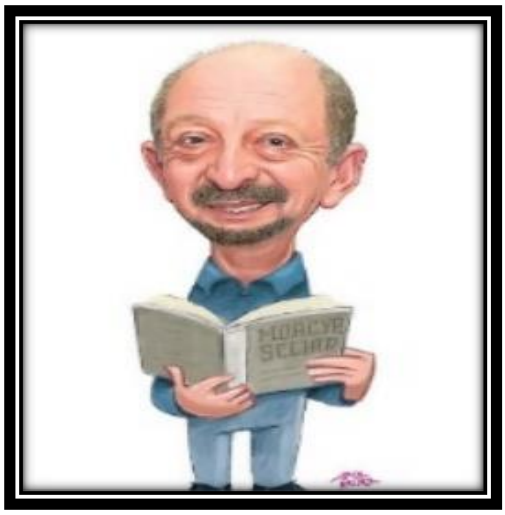
Nesse trajeto, optamos por analisar as atividades que alcançam o caráter discursivo da leitura, para que possamos à luz dos princípios da AD, acionar e mobilizar gestos de leitura discursiva.

6.1 OFICINA 1

A oficina 1 traz em sua composição um questionário sobre as práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa. Trata de questões gerais que analisam desde quais textos que os sujeitos costumam ler até questões mais específicas acerca da realidade da biblioteca do colégio. Além disso, busca sondar se os alunos “dominam” o gênero crônica, pois é o gênero que aborda a temática a ser desenvolvida no decorrer de nosso trabalho.

Caro (a) aluno (a), a partir de agora você é convidado (a) a adentrar o mundo da leitura. Vamos dar início por meio da verificação de algumas informações sobre sua vida de leitor. Seja sincero em suas respostas e repense sobre esse hábito tão importante em nossas vidas: o ato de ler

Figura 1 - Moacyr Scliar – Caricatura



Fonte: Blog do Amarildo

1- Com qual frequência você lê textos sem obrigações escolares?

( ) Todos os dias

( ) Duas vezes por semana

( ) Uma vez por semana

( ) Raramente leio

( ) Não leio

2- Qual tipo de leitura você mais gosta? Nessa questão, você pode assinalar mais do que uma alternativa:

( ) Revistas
( ) Romances
( ) Jornais
( ) Notícias
( ) Textos na internet
( ) Histórias em quadrinhos
( ) Poemas
( ) Crônicas
( ) Contos
( ) Textos religiosos
( ) Piadas
( ) Não leio

3- Com qual frequência você visita e utiliza a biblioteca de sua escola?

( ) Todos os dias
( ) Duas vezes por semana
( ) Uma vez por semana
( ) Raramente
( ) Não frequento
( ) Não há biblioteca em minha escola

4- A biblioteca de sua escola apresenta um acervo de livros adequado e atualizado?

( ) 100%
( ) 75%
( ) 50%
( ) 25%
( ) Não sei responder, não frequento a biblioteca
( ) Não há biblioteca em minha escola

5- Você se lembra do último livro que leu? Qual o título? Cite alguns títulos de livros que fazem parte de sua história de leitura:

6- Você já leu alguma crônica? Sabe escrever algo sobre esse gênero? Se lembra do título de uma crônica que tenha lido? Onde você teve contato com esse gênero?

7- Moacyr Jaime Scliar (Porto Alegre, 23 de março de 1937 — Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2011) foi um escritor brasileiro. Formado em medicina, trabalhou como médico especialista em saúde pública e professor universitário. Sua obra é composta de contos, romances, ensaios e literatura infantojuvenil. Também ficou conhecido por suas crônicas nos principais jornais do país.
Você já leu alguma crônica dele? Qual? Em qual oportunidade você teve contato com esse texto?

Figura 2 - Moacyr Scliar

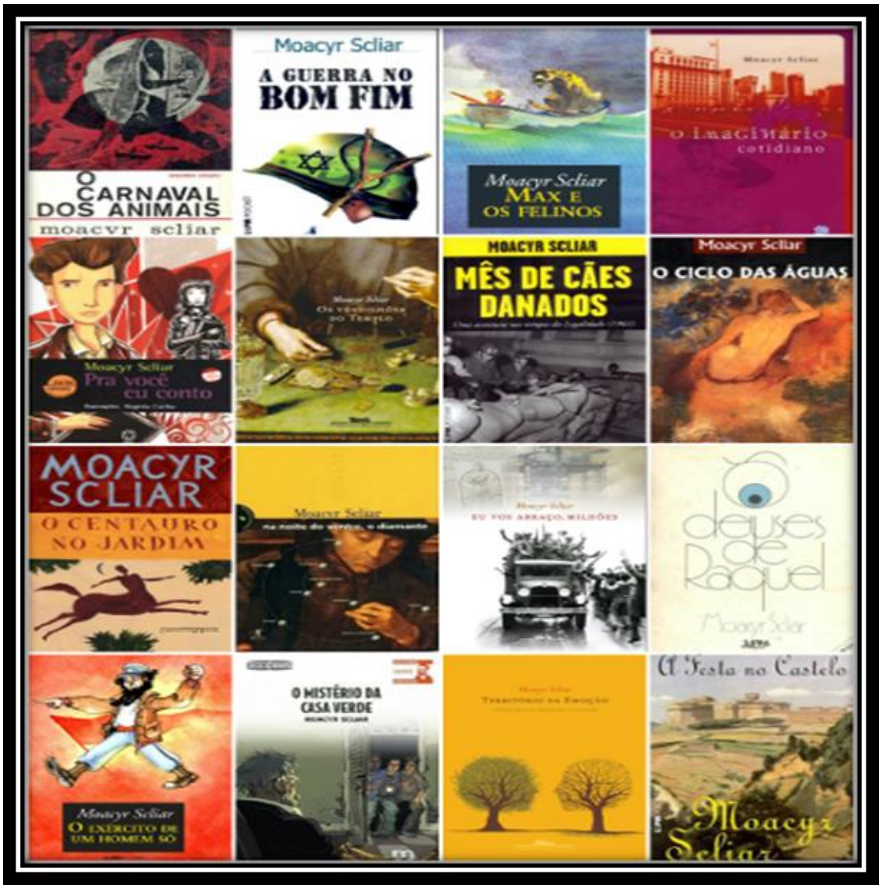
Fonte: Gazeta do Povo

Figura 3 - Dicas de leitura

Fonte: Cidade em revista

Nessa seção você conhece títulos que trazem crônicas, contos e romances escritos por Moacyr Scliar. Alguns desses títulos, você encontra na biblioteca de seu colégio.

Figura 4 - Obras de Moacyr Scliar



Fonte: Mundo Educação Bol

Para ilustrar como ocorre a leitura sem obrigações escolares, escolhemos analisar um dos dados colhidos em nossa investigação sobre leitura.

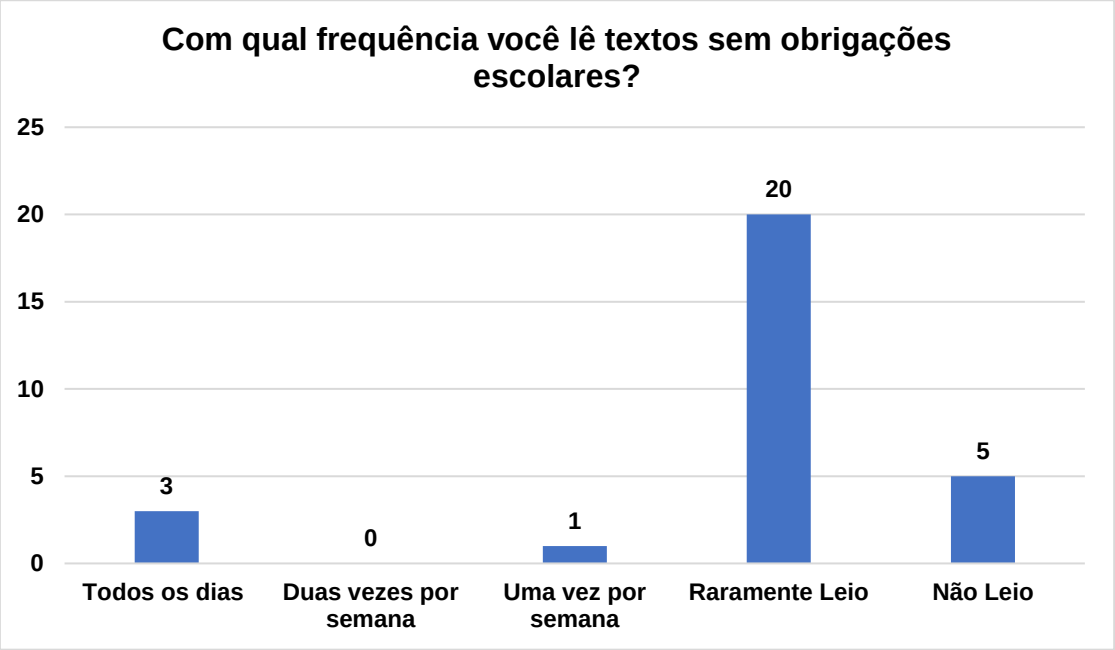
A questão que segue é a primeira do questionário acima (oficina 1), o qual aplicamos aos sujeitos da pesquisa. Na sequência, há um gráfico elaborado a partir das respostas colhidas.

Quadro 1 - Oficina 1 - Questão 1

Com qual frequência você lê textos sem obrigações escolares?
( ) Todos os dias
( ) Duas vezes por semana
( ) Uma vez por semana
( ) Raramente leio
( ) Não leio

Fonte: A autora, 2018.

Gráfico 5 - Frequência de leitura



Fonte: A autora, 2018.
Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de leitura discursiva aos alunos do nono ano do EF II de um colégio estadual do Paraná.

A análise quantitativa a respeito dessa questão nos mostra que a maior parte dos sujeitos da pesquisa raramente tem contato com a leitura sem obrigações escolares. Isso implica em afirmar que as dificuldades apresentadas nas etapas da leitura, deixando os alunos estagnados na decodificação e compreensão estão diretamente ligadas ao hábito de ler que não foi desenvolvido nesses sujeitos.

Reconhecemos que se tem uma ideia geral de que existe um leitor escolar ideal, mas compreendemos que na prática isso não acontece. Isso se deve ao fato de que os livros didáticos já trazem em seus exercícios de leitura, respostas esperadas e na maioria das vezes é isso que basta para ser um bom leitor.

Orlandi reflete sobre o papel desempenhado por esse leitor ideal,

> Por seu lado, na escola, há interdição à interpretação seja por proibição seja porque já há um lugar destinado para o intérprete. Em relação às condições sócio-históricas da leitura, há um perfil de leitor ideal, que é o leitor empresarial, o que domina a quantidade, e que tem uma leitura linear, superficial, de 'aparência'. (ORLANDI, 1998, p.23).

Diante dessas ideias, a leitura discursiva entra na contramão dessa leitura escolarizada dos materiais didáticos, que impedem os alunos de extrapolar a materialidade do texto e entrecruzar discursos, ora refutando, ora concordando com opiniões e fatos expostos.

É em busca dessas atitudes que nosso trabalho pretende fazer frutificar leituras discursivas.

A questão 5 da oficina 1 trouxe os seguintes questionamentos aos sujeitos da pesquisa:

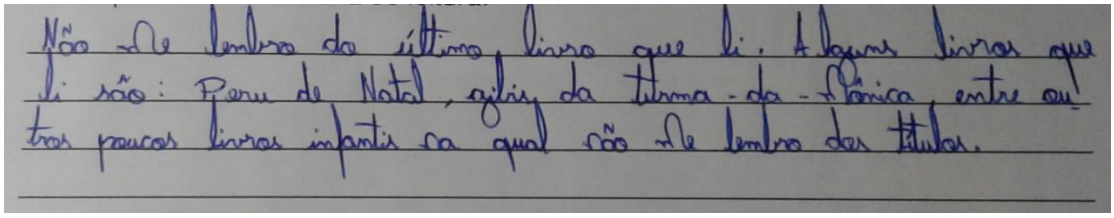
Quadro 2 - Oficina 1 - Questão 5

Você se lembra do último livro que leu? Qual o título? Cite alguns títulos de textos e livros que fazem parte de sua história de leitura:

Fonte: A autora, 2018.

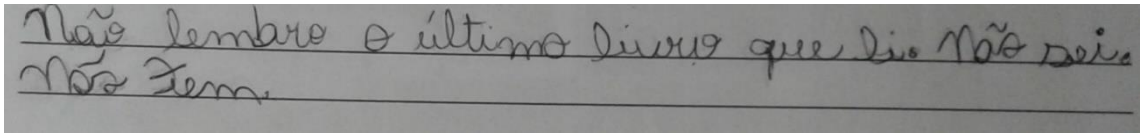
A maior parte dos sujeitos da pesquisa respondeu que não se lembra do último livro que leu e mencionam em suas histórias de leitura títulos que nos remetem à infância e aos livros que a biblioteca do colégio tem.

Figura 5 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (1)



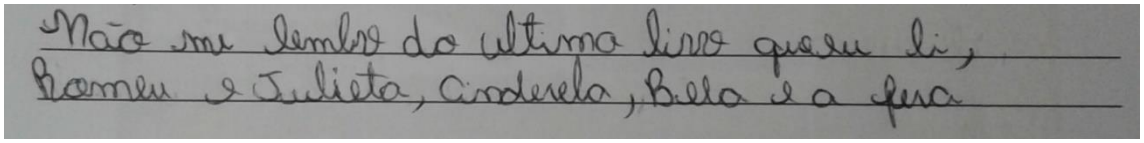
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 6 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (2)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 7 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (3)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Sabemos que devemos conhecer e valorizar a história de leitura de nossos alunos enquanto professores de LP. No caso dos sujeitos da pesquisa, fui professora deles por três anos consecutivos.

Por isso, a AD nos impulsiona na busca de rever nossa prática e percorrer esse trajeto, considerando sempre a história de leitura dos alunos, propondo desafios a eles.

Nessa perspectiva, Orlandi nos ensina com seus dizeres,

> Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que permita que o aluno trabalhe em sua própria história de leituras. Desafiar sua compreensão e ao mesmo tempo lhe fornecer as condições para que esse desafio seja assumido de 'forma consequente'. (ORLANDI, 2009, p. 215)

Quando os sujeitos da pesquisa são questionados os motivos pelos quais os levam as respostas que escreveram, aquilo que povoa o senso comum, veio à tona, ou seja, os sujeitos afirmam que não gostam de ler, não se interessam pela leitura, não se concentram para essa atividade e, quando a fazem, não conseguem entender o que lêem.

Posto isso, propor a prática da leitura discursiva pode parecer algo muito difícil de se alcançar diante desse panorama traçado, mas é justamente nessa busca que esperamos que a AD tenha êxito em nossa pesquisa, pois não esperamos respostas certas ou erradas para as atividades das oficinas.

Nesse sentido, a AD nos mostra justamente que a partir da história de leitura dos sujeitos e de acordo com as Formações Discursivas (doravante FD) nas quais se inscreveram, podemos compreender aquilo que respondem diante dos questionamentos e a partir dessas respostas, (re)elaboramos e (re)significamos os já-ditos acerca da temática desenvolvida.

Por isso, para a AD as palavras não têm sentido em si mesmas, os sentidos, portanto são produzidos de acordo com a posição do sujeito que produz o discurso.

Por esse viés, entendemos que a AD tem muito a contribuir com seus pressupostos teóricos quando são atrelados ao ensino, problematizando a relação do sujeito com o sentido, e, especificamente falando de nossa pesquisa, como os processos de significação afetam nossos sujeitos da pesquisa na convivência de sala de aula e nas aulas de leitura.

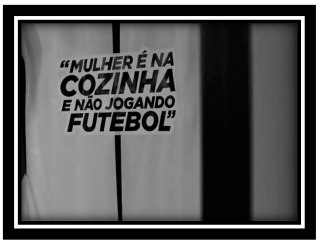
6.2 OFICINA 2

Segunda oficina

Seção LENDO IMAGENS.

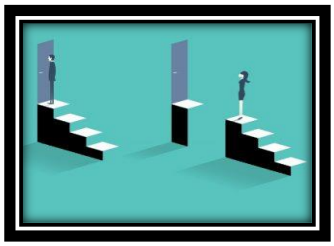
Converse com seus colegas e professor sobre os sentidos produzidos a partir das duas imagens abaixo:

IMAGEM 1



http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2018/04/25/como-o-feminismo-vem-ganhando-espaco-no-marketing-do-corinthians.html. Acesso em: 13 out. 2018.

IMAGEM 2



http://www.mulheressocialistas.org.br/diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-acabara-em-2047-diz-estudo. Acesso em: 15 out.2018

Depois de conversar sobre a imagens, responda:

1- Quais sentidos podem ser produzidos a partir da leitura:

a- Da imagem 1?

b- Da imagem 2?

Agora você vai ler uma crônica escrita por Moacyr Scliar em 2005, no jornal Folha de São Paulo, baseada em um texto jornalístico publicado no mesmo folhetim.

Texto 1
NAMORO & FUTEBOL

Elas querem a sua chuteira. Desafiar os meninos para jogar futebol virou mania nas escolas; e não é que as garotas estão batendo um bolão?

Folhateen, 12 de setembro de 2005

Moacyr Scliar

Eles se conheceram na escola, onde cursavam a mesma classe.

E foi o legítimo amor à primeira vista. Uma semana depois já estavam namorando, e namorando firme. Eram desses namorados que fazem as pessoas suspirar e dizer baixinho: meu Deus, o amor é lindo. Ele, 17 anos, alto, forte, simpático; ela, 16, uma beleza rara. Logo estavam se visitando em casa. Os pais de ambos davam a maior força para o namoro e antecipavam um casamento no futuro: os dois formavam o casalzinho ideal. Inclusive eles gostavam das mesmas coisas: ler, ir ao cinema, passear no parque.

Mas alguma coisa tinha de aparecer, não é mesmo? Alguma coisa sempre aparece para perturbar mesmo o idílio mais perfeito.

Foi o futebol.

Ele era maluco pelo esporte. Jogava num dos vários times da escola, no qual era o goleiro. Um grande e esforçado goleiro, cujas defesas muitas vezes arrancavam aplausos da torcida.

Ela costumava assistir às partidas. No começo nem gostava muito, mas então passou a se interessar. Um dia disse ao namorado que queria jogar também, no time das meninas da escola. Para surpresa dela, ele se mostrou radicalmente contrário à ideia. Disse que futebol era coisa para homem, que ela acabaria se machucando. Se queria praticar algum esporte, deveria escolher o vôlei. Ela ficou absolutamente revoltada com o que considerou uma postura machista dele. Disse que iria começar a treinar de qualquer jeito.

Começou mesmo. E levava jeito para a coisa: driblava bem, tinha um chute potente. Só que aquilo azedava cada vez mais as relações entre eles. Discutiam com frequência e acabaram decidindo dar um tempo. Uma notícia que deixou a todos consternados.

Passadas umas semanas, a surpresa: o time das meninas desafiou o time em que ele era goleiro para uma partida. Ele tentou o possível para convencer os companheiros a não jogar com elas. No fundo, porém, não queria se ver frente a frente com a namorada, ou ex-namorada. Os outros perceberam isso, disseram que era bobagem e o jogo foi marcado.

Ele estava tenso, nervoso. E não podia tirar os olhos dela. Agora tinha de admitir: jogava muito bem, a garota. Era tão rápida, quanto graciosa e, olhando-a, ele sentia que, apesar das discussões, ainda gostava dela.

De repente, o pênalti. Pênalti contra o time dos garotos. E ela foi designada para cobrá-lo. Ali estavam os dois, ele nervoso, ela absolutamente impassível. Correu para a bola - no último segundo ainda sorriu - e bateu forte. Um chute violento que ele, bem posicionado, defendeu. Sob os aplausos da torcida.

O jogo terminou zero a zero. Eles se reconciliaram e agora estão firmes de novo.

Mas uma dúvida o persegue: será que ela não chutou a bola para que ele fizesse a brilhante defesa? Não teria sido aquilo um gesto, por assim dizer, de reconciliação?

Ela se recusa a responder a essa pergunta. Diz que um pouco de mistério dá sabor ao namoro. E talvez tenha razão. O fato é que, desde então, ela já cobrou vários pênaltis. E não errou nenhum.

Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 26 de setembro de 2005.

Hora de conversar!

1- Quem da sala tem acesso à leitura de textos de jornal impresso ou digital?
2- Qual caderno do jornal mais chama sua atenção?
3- Um caderno específico para adolescentes, chama a atenção de vocês? Por quê?
4- Quem gosta de futebol?
5- As meninas da turma também jogam futebol na escola?
6- O que vocês pensam sobre mulher jogar futebol?
7- Vocês conhecem alguma mulher que joga futebol? Quem?

Siga esse roteiro para identificar as características próprias do gênero crônica no texto que lemos:

1- As situações de comunicação em que a crônica é produzida (para quem, com que intenção e em que suporte):
2- A finalidade maior de comentar aspectos do cotidiano nem sempre perceptíveis ou valorizados na vida real:
3- A linguagem de registro, simples, coloquial e espontânea:

4- O ponto de vista que o autor lança sobre o fato destacado, geralmente irônico, poético ou bem-humorado:

No que diz respeito à oficina 2 escolhemos para nossa análise algumas questões que nos remetem à discursividade da linguagem, assumindo então um caráter de leitura discursiva para nosso trabalho.

Por outro lado, não deixamos de utilizar em muitas atividades de nossa intervenção pedagógica, a leitura nas demais perspectivas estudadas em nosso aporte teórico, pois de acordo com Peres (2010), as adaptações pelas quais o ser humano passou ao longo do tempo influenciaram “seu modo de conceber a linguagem e, consequentemente, a prática da leitura” (p.25).

Da mesma maneira não foi diferente em nossa pesquisa. Em muitas atividades de leitura nos valemos da perspectiva da leitura interacionista, utilizando também das estratégias de leitura de Solé (1998), pois há muito o que se pode analisar na materialidade dos textos. No entanto, na análise que segue nos valemos dos princípios e procedimentos da AD.

Na sequência, apresentamos respostas produzidas a partir das atividades da **Seção LENDO IMAGENS**.

IMAGEM 1

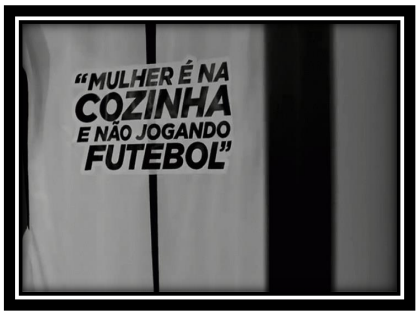
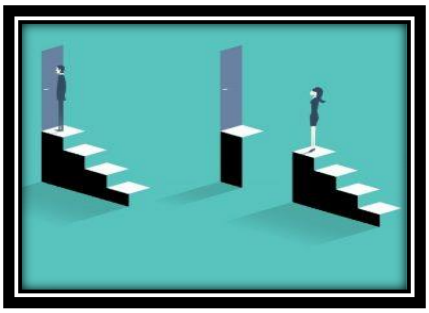


IMAGEM 2

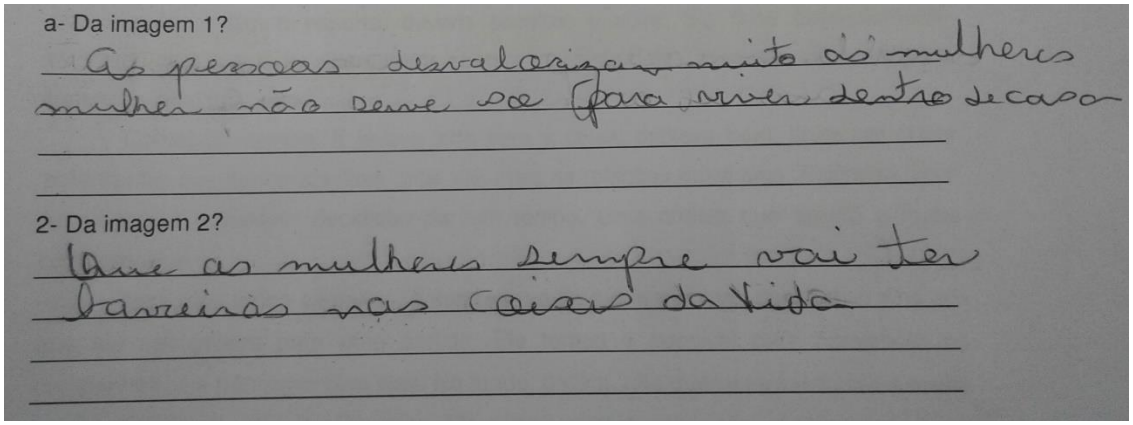


Quadro 3 - Oficina 2 - Questão 1a e 1b

Depois de conversar sobre a imagens, responda:
1- Quais sentidos podem ser produzidos a partir da leitura:
a- Da imagem 1?
b- Da imagem 2?

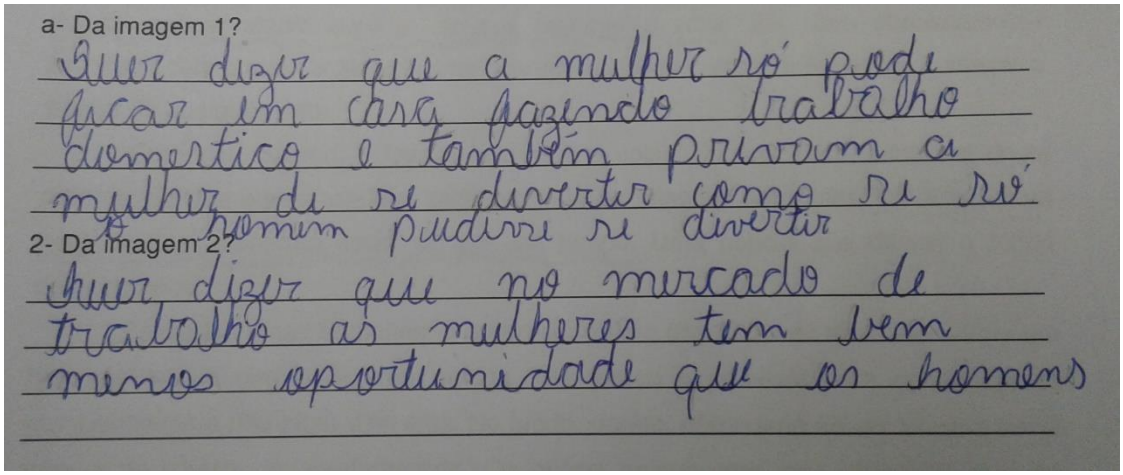
Fonte: A autora, 2018.

Figura 8 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (4)



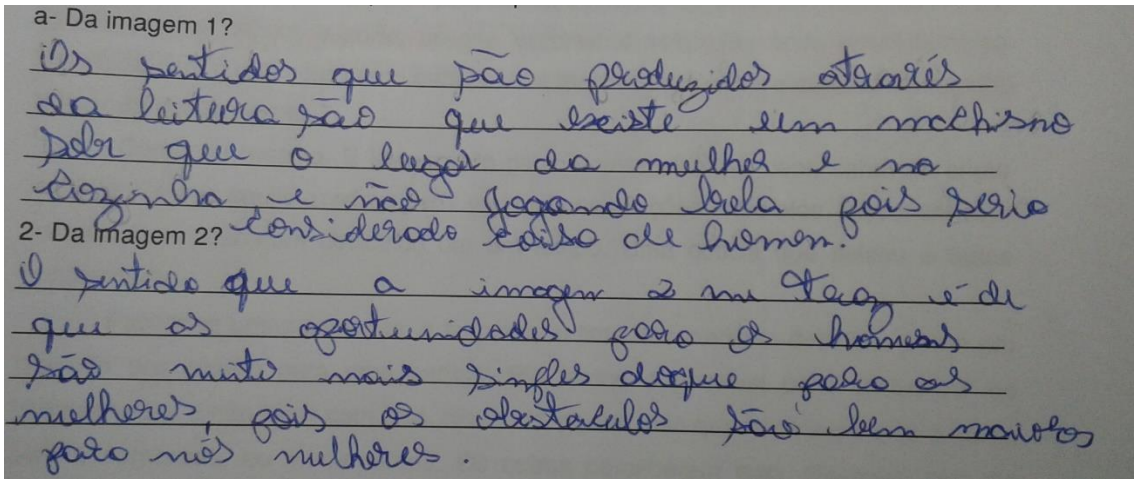
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 9 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (5)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 10 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (6)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Quando falamos, escrevemos, desenhamos ou lemos, não se trata apenas de um momento de transmissão de informações, mas também de um processo de significação e de inscrição em uma dada FD. Dessa maneira, é na língua e nas formas de linguagem que o discurso se materializa.

Nesse caminho, é importante relatar que nosso trabalho com essa intervenção não se concretizou apenas de forma escrita, pois para que os sujeitos da pesquisa pudessem colocar no papel suas respostas, muitos debates orais foram realizados em sala de aula.

À vista disso, muitas discussões surgiram a respeito das diferenças entre homens e mulheres na sociedade, as quais ultrapassaram a questão da figura feminina no futebol (tema elucidado pela crônica Namoro e futebol).

As respostas elaboradas pelos sujeitos 4, 5 e 6 evidenciam que há ainda um grande preconceito em relação à mulher no futebol, quando analisamos o que foi escrito sobre a imagem 1.

Em relação à imagem 2, os sujeitos 4, 5 e 6 trouxeram para a materialidade do texto marcas que confirmam a ideia de que as mulheres ainda passam por muitas dificuldades no que diz respeito ao mercado de trabalho.

Tais respostas dadas pelos sujeitos são carregadas de memória discursiva e afetadas por ela. Para a AD essa memória discursiva é tratada como interdiscurso. Conforme nos ensina Orlandi (2007, p. 31), o interdiscurso “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar (...)”.

Logo, o interdiscurso é aquilo que está no plano da constituição de nossos dizeres, são as palavras e as ideias que de forma geral já foram ditas sobre determinado assunto, em outras épocas, em outros lugares.

Por isso, quando os sujeitos da pesquisa escrevem em suas respostas que jogar bola é coisa de homem ou que para as mulheres sempre haverá barreiras, esses dizeres convocam uma memória que circula na sociedade.

É importante relatar que no plano da língua escrita, as questões da oficina 2 são as respostas dos sujeitos da pesquisa. Por outro lado, no momento da aplicação pedagógica muitos outros dizeres também surgiram em nossos debates orais em sala de aula. Enquanto meninas refutavam esses sentidos produzidos pelas imagens, muitos meninos concordavam e de certa forma tentavam perpetuar o preconceito em relação à mulher no futebol, por exemplo.

Daí a importância de se trabalhar com a leitura discursiva, perspectiva que tem demonstrado tantas formas de “ler” e “significar” o mundo que nos cerca.

Além disso, aprendemos com a AD que não devemos trabalhar com leitura e interpretação de textos buscando apenas intencionalidade do autor, por outro lado, devemos procurar

> (...) evidenciar a leitura como um processo de produção de sentidos; essa concepção requer o reconhecimento de que o sujeito leitor, o sujeito-autor e os sentidos são historicamente determinados. Requer também que se reconheça que ler é sempre um gesto de interpretação que se constitui no momento crítico de uma relação entre autor/texto/leitor(...) (CAZARIN, 2006, p.299).

Foi esse movimento de leitura que deu seus primeiros passos na oficina 2 de nossa aplicação da intervenção pedagógica, com a mobilização de conceitos como memória discursiva, interdiscurso e FD.

6.3 OFICINA 3

A oficina 3 assumiu um caráter mais interacionista de leitura, utilizando as estratégias de leitura de Solé (1998).

Solé (2016) reforça a importância de estratégias para as práticas de leitura:

> Elas ajudam o estudante a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou num pequeno resumo, por exemplo. (SOLÉ, 2016)

Posto isso, o papel do leitor, em interação com o texto, constrói-lhe o sentido, considerando não só as informações explícitas, mas desvendando aquilo que está implícito, reconstruindo os já ditos, fazendo os sentidos deslizarem, para assumirem novos significados e novos dizeres.

Nesse caminho, Elias e Koch (2006) confirmam a ideia de que a leitura é esse processo que considera aquilo que o leitor já sabe sobre o tema quando elucidem que:

> . a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
> . a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento linguístico, uma vez que o texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (ELIAS; KOCH; 2006, p. 11)

Terceira oficina

Responda as questões abaixo, com base naquilo já discutido em sala de aula sobre o gênero crônica:

1- Qual o fato inspirador da produção da crônica? É um fato datado?
2- Quem narra a crônica? Como isso fica evidente?
3- Qual sua opinião acerca do pênalti cobrado pela namorada e defendido pelo namorado? Você concorda com a suposição do narrador?
4- Como a menina e o menino foram caracterizados pela crônica? Em que momento da crônica esses adjetivos ficaram mais evidentes? Por quê?
5- Qual outro desfecho você daria a essa crônica?

A atividade 5 da oficina 3 nos remete as interpretações que os sujeitos da pesquisa puderam realizar com desfechos diferentes daquele elaborado pelo cronista Moacyr Scliar.

Quadro 4 - Oficina 3 - Questão 5

5- Qual outro desfecho você daria a essa crônica?

Fonte: A autora, 2018.

Nessa atividade, mais uma vez entendemos a leitura como prática discursiva.

As respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa à essa questão demonstram que há uma tensão entre o que a AD denomina de paráfrase, ou seja, a retomada de um já-dito e aquilo que a AD dá o nome de polissemia (outros dizeres) como possibilidade de criar novos sentidos para o desfecho da crônica.

Em razão disso, a AD

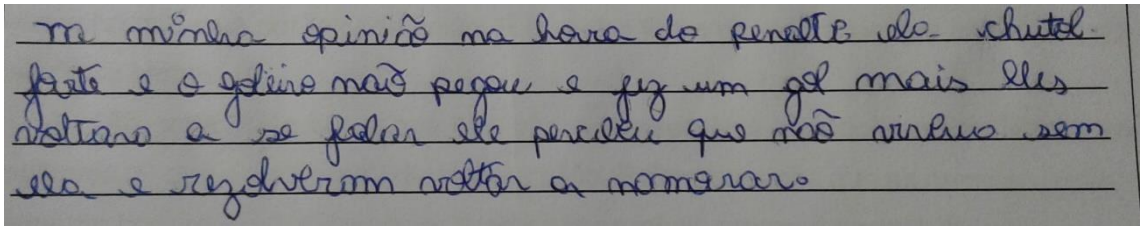
> (...) apesar de também ser interpretativa, não é simplesmente um método de interpretação, pois não confere nenhum sentido ao texto. Ela problematiza a relação com o texto na tentativa de explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. (BANA, 2003, p.141)

Nessa problematização trazida pela AD, percebemos por meio das respostas que após nossas reflexões nos debates em nossas aulas, os sujeitos da pesquisa buscaram evidenciar em seus enunciados escritos, formas de dizer e significar diferentes daquelas de quando iniciamos nosso trabalho, assumindo novas posições de sujeito diante da temática abordada.

O ponto principal da questão do quadro 4 não é apenas criar um novo desfecho para o texto, mas como significar esse novo desfecho? Assumir qual FD para (re)construir os sentidos da crônica?

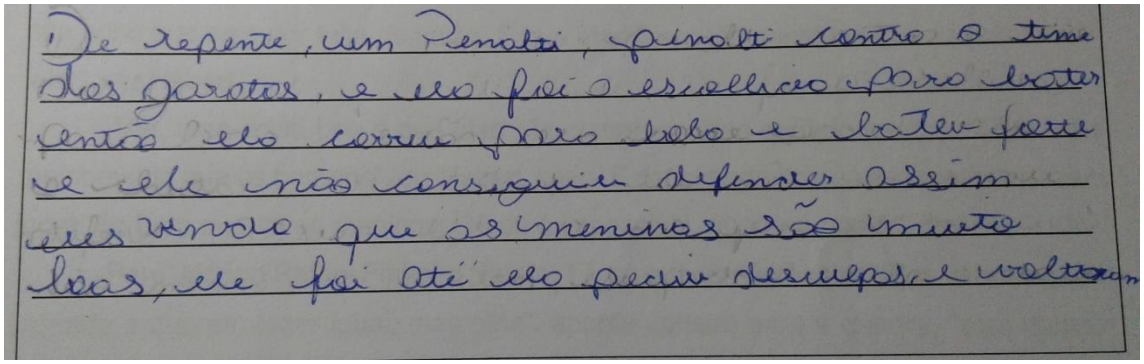
Em função disso, a FD assumida na resposta demonstra dois caminhos: ou reforça o machismo (paráfrase) ou demonstra novos sentidos (polissemia).

Figura 11 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (7)



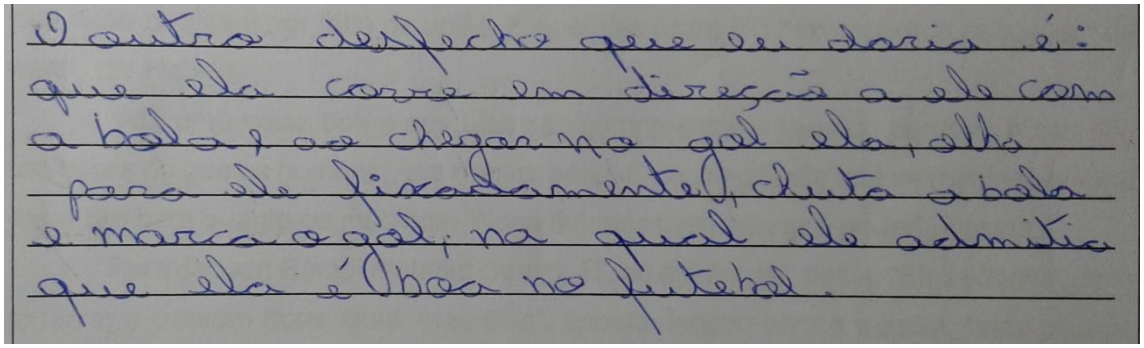
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 12 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (8)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 13 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (9)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Verificamos que os sujeitos 7, 8 e 9 assumem a posição-sujeito que enuncia o futebol na relação de gênero se constitui em meio a identificações imaginárias recortadas pela referida posição tomada não como ato individual, mas como identificações de que o futebol é um esporte bruto, de que as mulheres não dão conta, são nervosas (nesse sentido, emotivas e não frias como os homens) ou de que futebol sim é coisa de mulher, a mulher faz com precisão e foco.

Logo, a noção de posição-sujeito se relaciona às possibilidades de dizer naquela posição e, nesse sentido, podemos notar o sentido como algo dividido, ou seja, o futebol se formula de formas diferentes com base nas posições-sujeito.

No entanto, ao elaborar um outro desfecho para o texto, as três respostas colhidas demonstram um deslize de sentidos na mesma direção. A personagem da crônica marca o gol, o menino e/ou seu time reconhecem que as mulheres podem jogar futebol tão bem quanto eles.

Isso implica em dizer que ao elaborarmos nossos debates orais em sala de aula, grande parte dos sujeitos da pesquisa, cada qual com sua FD, elaborou sentidos que reconhecem a capacidade feminina diante do futebol. Além disso, compreenderam que o fim do namoro ou a reconciliação dependia muito do que aconteceria no desfecho.

Mais uma vez percebemos como somos atravessados pelos sentidos. Ao afirmarem que os adolescentes reataram o namoro, os sujeitos da pesquisa convocam sentidos que apenas o dizer não consegue representar, ou seja, esses “dizeres” nas respostas são determinados pelas posições colocadas em jogo no processo histórico em que os sentidos são produzidos. Dessa forma, os

sentidos que se produzem confirmam a ideia do imaginário popular que o sexo masculino precisa ceder ao sexo feminino, para “ganhar” aquilo que deseja, apelando ao emocional da mulher. No caso das respostas, a menina faz o gol e o menino “ganha” a namorada de volta. Esse foi o efeito de sentido produzido pela nossa leitura.

É nesse viés de construção de sentidos que analisamos essas respostas, mas sabemos que os sentidos podem ser outros, dependendo do interdiscurso, da memória do dizer e da FD em que o sujeito se inscreve.

Por isso, a prática da leitura discursiva sempre pressupõe uma determinada prática social que a antecede. Nas palavras de Cazarin,

> Ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Este desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada. (CAZARIN, 2006, p. 302)

Os sentidos se deslocam e nessa disputa de interpretações ninguém ganha e ninguém perde, apenas significamos os sentidos, ora de uma maneira, ora de outra.

6.4 OFICINA 4

A oficina 4 traz na íntegra o discurso materializado no caderno Folhateen, em 12 de setembro de 2005, texto que serviu como fonte de inspiração para Scliar escrever sua crônica.

Quarta oficina

A crônica escrita por Scliar teve origem em um texto jornalístico. Leia-o na íntegra:

Texto 2
Elas querem a sua chuteira

Lucrecia Zappi

"Eles não aceitam perder para as meninas porque acham que a gente não tem potencial. Acho que é puro machismo", provoca Juliana Cazetta Pereira, 15, desde o pátio do colégio onde cursa o primeiro colegial.

Até pouco tempo atrás, as meninas nem sequer desviavam o olhar para a quadra de futebol, mas, ultimamente, a coisa mudou, e elas passaram a cercar o jogo durante os intervalos de aula e a desafiar os meninos em "amistosos" de improviso. “Medo de menino? Jamais", diz Joyce Costa Souza dos Santos, 17, que joga há um ano e meio como atacante na seleção sub-20 do clube Atlético Juventus e, sempre que pode, durante o intervalo na escola, vai para a quadra, no colégio Alvorada.

"Homem quer dizer que pode tudo, eles sempre querem ser os bons. Mas daí a gente marca um rachinha e sempre ganha!", ri Joyce, que está no terceiro colegial e diz ter aprendido os primeiros toques de bola quando tinha oito anos.

Sarah Motta, 15, também joga no Juventus e garante que as meninas fazem tudo com mais precisão: "A gente dribla e chuta melhor. E a gente marca melhor. Acho que é de tanto ficar no pé dos meninos", diz.

"Queremos, sim, a chuteira deles", anuncia, rindo, Grace dos Anjos Barbosa,17, que diz ter aprendido a jogar futebol na rua com os meninos, quando era criança.

"Eles têm um pouco de medo de mim, sou zagueira. Mas já me pagaram R$ 50 para eu jogar em um time masculino lá no meu bairro, no Jardim Peri. Eu fui, é lógico", conta Grace. Do lado de fora da quadra da Escola Estadual Oswaldo Cruz, Hebert Aurélio Bernardo, 16, concorda que Grace tem talento para o futebol e, de longe, analisa o pique das meninas.

"Elas fingem que estão correndo, mas não têm fôlego. Também não conversam entre si durante o jogo, o que é fundamental porque um time tem que jogar unido. Mas não acho que seja por falta de união. É que elas ficam tão nervosas que esquecem de falar", diz Hebert.

"Ah, uma coisa boa é que elas são compreensivas quando perdem. Nisso são melhores do que os homens", diz Hebert, sério. E depois admite que as meninas podem jogar tão bem quanto os meninos: "Nada é impossível, querer é poder", filosofa.

Para Jadson Rafael Pinheiro Serejo, 17, só querer não basta: "Elas vêem a gente jogando e querem fazer igual, mas olha", aponta Jadson para a quadra, "elas chutam contra elas mesmas!", diz.

Segundos depois, uma menina faz um gol -que não é gol contra- e empata o jogo. Jadson levanta os ombros. "Devo admitir que hoje o jogo está equilibrado,

mas normalmente eles já teriam feito uns 30 gols em cima delas", garante o adolescente, que cursa o terceiro colegial.

Folha de São Paulo. Caderno Folhateen, 12 de setembro de 2005.

Agora, identifique no texto acima, os elementos básicos de um texto jornalístico/informativo:

1- Quem?

2- Onde?

3- O quê?

4- Como?

5- Quando?

6- Por quê?

Seção Re(construindo) os sentidos dos textos

1- Que efeitos de sentidos são produzidos pelo texto quando existe uma oposição de ideias (sentidos) acerca da namorada jogar futebol?

2- Quais sentidos podem ser acionados em relação ao sexo feminino, no dizer do namorado “Se queria praticar algum esporte, deveria escolher o vôlei”?

3- Em quais pontos o texto ficcional se difere do texto do caderno Folhateen? A ideia de mulher jogar futebol se apresenta com os mesmos efeitos de sentido em ambos os textos?

4- Que efeitos de sentido seriam produzidos pelo texto se o namorado apoiasse a atitude da namorada?

5- Com base no enunciado **“futebol era coisa para homem”**, levante os contextos possíveis em que tal expressão é/pode ser usada. Faça uma pesquisa por outras expressões que se relacionam a práticas que geralmente são atribuídas somente aos homens e traga para a próxima aula.

As atividades da oficina 4 analisadas tratam da **Seção Re(construindo) os sentidos dos textos**, as quais trazem reflexões de como o texto significa m relação à crônica de Scliar e outras práticas sociais nas quais podemos identificar enunciados que abordam afazeres e dizeres atribuídos apenas ao sexo masculino.

Nessa continuidade, após a leitura do texto sobre meninas que começaram a se mobilizar e jogar futebol nas escolas e também fora delas, nos leva a iniciarmos nossa construção de sentidos acerca dos ditos no texto, pensando que, de acordo com a AD, a língua e a história afetam os sentidos no momento do gesto de interpretação.

Isso implica em afirmar que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas relações em que eles estão sendo produzidos e que não dependem só da intenção dos sujeitos” (Orlandi, p. 30, 2007)

Em relação ao texto do caderno Folhateen, observamos que os meninos são interpelados por um discurso que afirma muitas vezes que meninas não foram feitas para jogar futebol, discurso que historicamente vem sendo reafirmado. Os efeitos do discurso dos meninos, que, de acordo com uma das entrevistadas, representa o machismo, reitera os dizeres de Orlandi,

> “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e o que poderia ser dito e não foi. Desse modo as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele”. (ORLANDI, p.30, 2007)

As condições de produção nas quais se produz a tomada de posição dos meninos se caracterizam pelo contexto imediato, denominado de intradiscurso, que de acordo com as meninas, convoca sentidos ligados ao machismo, e por outro lado, apresenta pelo contexto amplo (o interdiscurso), ou seja, aquilo que a memória “aciona” sobre essa representação machista dos meninos.

Consequentemente, nos textos aqui analisados, os meninos, para assumirem uma posição-sujeito que minimiza a capacidade das meninas em relação ao futebol buscam na memória discursiva, de modo que essa posição recorta o interdiscurso, isto é, a memória do dizer, denominada pela AD, de interdiscurso.

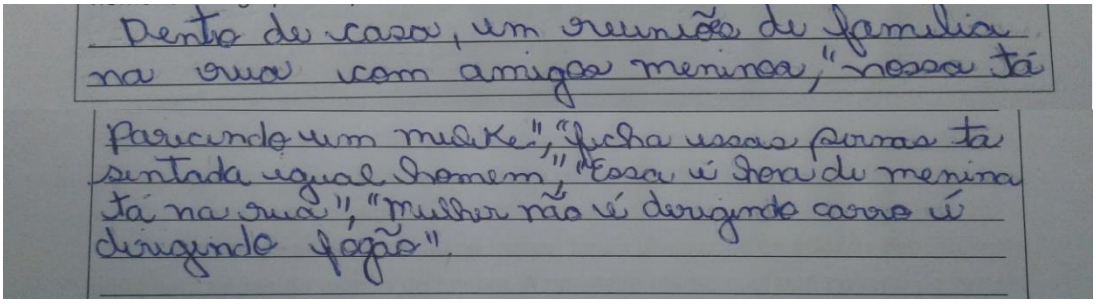
Podemos analisar como as respostas dos sujeitos 10, 11 e 12 em relação à seguinte questão:

Quadro 5 - Oficina 4 - Questão 5

5- Com base no enunciado **"futebol era coisa para homem"**, levante os contextos possíveis em que tal expressão é/pode ser usada. Faça uma pesquisa por outras expressões que se relacionam a práticas que geralmente são atribuídas somente aos homens e traga para a próxima aula.

Fonte: A autora, 2018.

Figura 14 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (10)

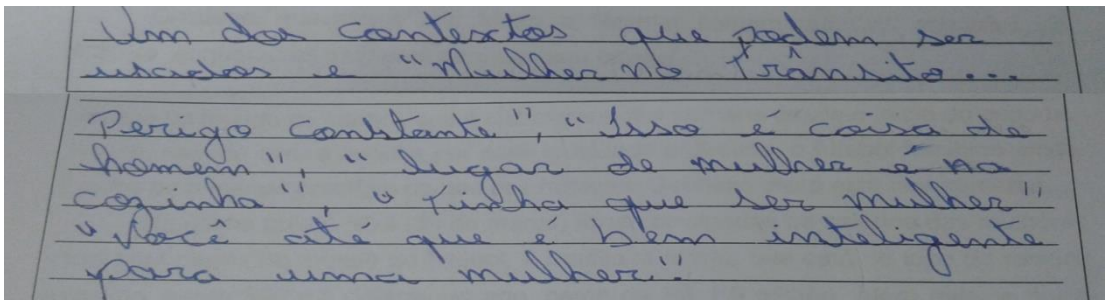


Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Pensando na resposta da figura 14, todo o saber discursivo que já se mobilizou em relação ao que está sendo dito no contexto imediato, ou seja, "mulher não joga futebol", "futebol é coisa de homem", entre tantas outras afirmações que a memória discursiva possa fazer reviver do imaginário popular, como no exemplo acima **"fecha as pernas ta sentada igual homem"**, são construções de saberes discursivos acionados no momento da fala.

Do mesmo modo, a figura 15 traz em sua resposta aquilo que, o contexto imediato, denominado pela AD, de intradiscurso, revela que sobre o que os meninos/homens pensam sobre as meninas/mulheres, isto é, são mais fracas e não conseguem alcançar qualidade nas funções que desempenham. Isso acontece no plano da formulação do discurso.

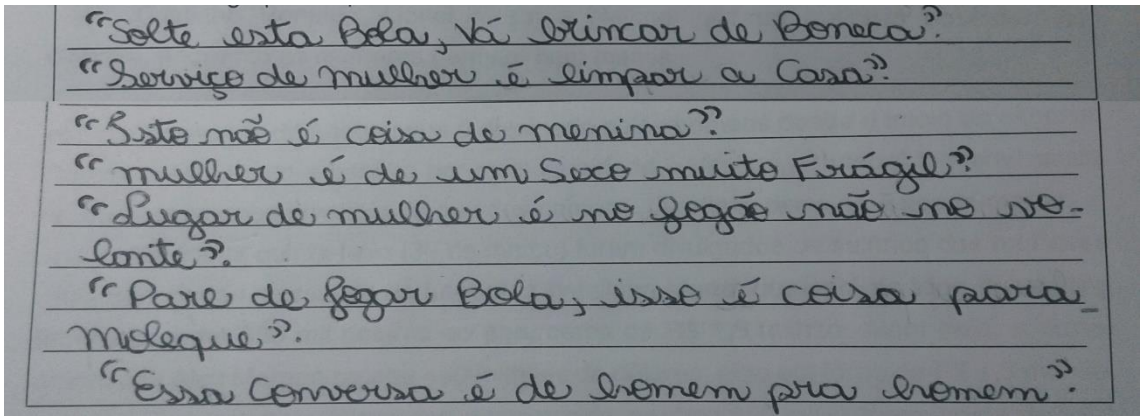
Figura 15 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (11)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

No que tange a resposta da figura 16, verificamos mais uma vez esses sentidos já “cristalizados “em nossa sociedade. Observamos a retomada de forma parafrástica da frase **“solte esta bola, vá brincar de boneca”**, fazendo com que seja propagado no imaginário coletivo e popular que se trata de uma verdade inquestionável.

Figura 16 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (12)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Na relação com o interdiscurso, buscamos a formação dessa memória discursiva, a qual sempre ensinou a todos nós que “as mulheres representam o sexo frágil”, “mulheres são dominadas pelos homens”, o que comprova mais uma vez que o plano da constituição desse discurso (interdiscurso) é o que determina que os meninos pensem assim e, ao mesmo tempo, as meninas se posicionem, mobilizando sentidos que se ligam ao poder feminino e a uma quebra de estereótipos.

É nesse jogo de sentidos entre a retomada (paráfrase) e a possibilidade de emergência do novo (polissemia) que os novos efeitos de sentidos surgem diante daquilo que falamos, escrevemos ou lemos. Esses novos sentidos, por sua vez denominados de formação discursiva, e podem ser aceitos ou refutados por nossos interlocutores. No caso apresentado acima, as meninas refutam a todo momento essa formação discursiva que se materializa nos dizeres machistas dos meninos.

Desta forma, há uma tensão entre a paráfrase, ou seja, a retomada de um já-dito e a polissemia como possibilidade de outros sentidos.

Os meninos, numa posição sujeito, enunciam sobre futebol e outras atividades que julgam serem masculinas e se filiam a uma FD machista, já as meninas, na tomada da palavra, além de refutarem essa FD machista na qual os dizeres dos meninos se produzem, também vão marcando novas possibilidades de identificação em que as mulheres gostam de futebol e o fazem bem, além de realizarem muitas outras atividades com qualidade.

6.5 OFICINA 5

A quinta oficina trouxe uma reflexão de caráter oral acerca dos títulos dados aos textos 3 e 4 que seguem. Num primeiro momento, utilizamos estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

A autora nos traz a ideia de que nossos alunos precisam aprender a ler com competência:

> Quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo. (SOLÉ, 2016)

Nossa estratégia nessa oficina foi de escrever na lousa apenas os títulos dos textos e fazer previsões daquilo que eles poderiam trazem em sua materialidade textual e também discursiva. Como os títulos podem significar e trazer sentidos que reforçam ou refutam a ideia de que há diferença entre homens e mulheres no mundo do futebol?

É nesse momento que as estratégias de leitura se complementam com a AD, pois

> (...) os sujeitos não estão fora da interpretação e, por conseguinte, da história. Importa, então, no processo de leitura, compreender como o sujeito-leitor, ao ler, desconstrói a estabilidade do texto e dos sentidos esperados pelo sujeito/autor – desconstrói para reconstruir, de acordo com os saberes próprios ao “lugar social” em que está inscrito. (CAZARIN, 2006, p. 309)

Os debates foram produtivos em relação aos títulos e percebemos como os sentidos podem deslizar de um sujeito para outro quando interpretam os títulos ancorados em determinada FD e não em outra.

Quinta oficina

Leia os trechos dos textos a seguir sobre o tratamento dado às mulheres no mundo do futebol.

Texto 3

A vergonhosa diferença de pagamento entre gêneros no futebol

A seleção feminina norte-americana de futebol tem conquistado um sucesso considerável nos últimos anos. Apesar de arrecadar mais dinheiro do que o time nacional masculino, as atletas ainda são remuneradas quatro vezes menos do que os jogadores. (...)

Será difícil para Hope acabar com a diferença de salário em um esporte onde a desigualdade de gêneros é ultrajante. Esse enorme contraste pode ser visto em um novo relatório divulgado pela Sporting Intelligence, que revelou que o jogador brasileiro Neymar ganha um salário maior do que a soma das jogadoras das sete principais ligas femininas de futebol juntas.

Neymar fez uma lucrativa troca do Barcelona para o PSG este ano que vai lhe garantir US$ 43,8 milhões na temporada de 2017-2018 apenas pelo contrato. Isso não inclui os milhões que ele provavelmente ganhará por meio de acordos comerciais e patrocínios. O valor é mais ou menos o mesmo que os ganhos combinados das 1.693 jogadoras que fazem parte das ligas de futebol da França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Suécia, Austrália e México.

https://forbes.uol.com.br/fotos/2017/12/a-vergonhosa-diferenca-de-pagamento-entre-generos-no-futebol/#foto3. Acesso em: 22 ago. 2018

Texto 4

Mais bem pagos do futebol ganham 180 vezes mais do que as mulheres mais bem pagas.

Cristiano Ronaldo, Lionel Messi e Neymar somam quantias absurdas de dinheiro, enquanto as mulheres ganham bem menos

É inegável dizer que as mulheres têm lutado e conquistado cada vez mais espaço no mundo do futebol, que é dominado pelos homens desde o início do esporte. Porém, mesmo com a batalha por mais igualdade e direitos, o futebol feminino ainda recebe bem menos prestígio do que dos homens. O reflexo disso está nos números.

Na última quinta-feira (30 de março) foram divulgados os salários das mulheres mais bem pagas no mundo do futebol. A brasileira Marta, que está no topo do ranking feminino, soma 500 mil dólares ao ano, cerca de R$ 1,5 milhão.

Além dela, a norte-americana Alex Morgan recebe 450 milhões de dólares, algo em torno de R$ 1,3 milhão, e para fechar tem Abby Wambach, aposentada, ganhou 350 mil dólares, cerca de R$ 1 milhão.

Para se ter noção da discrepância entre os números obtidos pelas mulheres em relação aos homens, os valores dos homens do futebol mais bem pagos do mundo são impressionantes. Em primeiro lugar está Cristiano Ronaldo, que recebe a fortuna de 93,5 milhões, cerca de R$ 280 milhões ao ano. Abaixo do craque português, estão Lionel Messi, que recebe a bolada de 81 milhões, algo em torno de R$ 243 milhões, e Neymar, que ganha a soma de 59,3 milhões, cerca de R$ 177 milhões.

Fox Sports. 31 de março de 2017. https://www.foxsports.com.br/news/298381-mais-bem-pagos-do-futebol-ganham-180-vezes-mais-do-que-as-mulheres-mais-bem-pagas-veja. Acesso em: 28 jan. 2018.

6.6 OFICINA 6

A oficina 6 problematiza em atividades escritas aquilo que os títulos dos textos estudados em nossa aplicação podem significar.

Atentamos-nos para a análise do vocabulário escolhido para intitular os textos e como essas palavras podem assegurar um sentido e não outro à diferença entre homem e mulher no mercado de trabalho, no mundo do futebol e na sociedade de forma geral.

Dessa forma, o sujeito que enunciou os textos pode ter escolhido determinado vocabulário para confirmar ou refutar essa diferença entre homem e mulher, mas, por outro lado, esse discurso chega em outros sujeitos, que por sua vez podem significar de modo diferente.

Por isso, o sujeito para a AD não é mais entendido como origem e fonte do dizer e do sentido de seus enunciados

> (...) Pelo contrário, assume-se a determinação ideológica do sujeito por formações discursivas que o precedem e excedem, dentro das quais se constituem as diferentes posições do sujeito, permitindo-lhe sua enunciação. A mesma determinação ideológica opera sobre o sentido, o qual não está na língua nem no sujeito (como fruto de um planejamento estratégico a partir de uma intenção de comunicação). Contrariamente, o sentido é produzido materialmente a partir dos processos discursivos que delimitam/opõem as formações discursivas que atravessam uma formação social. (BANA, 2003, p. 125)

Do mesmo modo, os sentidos para a AD também são efeitos da troca de linguagem, pois não nascem e nem se extinguem no momento em que se fala. Os sentidos são partes de um processo realizados num contexto, mas não se limitam a ele.

Sexta Oficina

Agora é a vez de fazer uma leitura mais atenta dos títulos dos textos 1, 2, 3 e 4:

Texto 1
NAMORO & FUTEBOL

Texto 2
Elas querem a sua chuteira

Texto 3
A vergonhosa diferença de pagamento entre gêneros no futebol

Texto 4
Mais bem pagos do futebol ganham 180 vezes mais do que as mulheres mais bem pagas.

1- Qual ou quais títulos reafirma(m) a diferença dada ao tratamento e as condições de trabalho e existência entre homens e mulheres na sociedade? Por quê?

2- Qual dos títulos colabora na produção de sentidos afetivos quando se trata de uma disputa entre homem e mulher no mundo dos esportes? Explique a escolha do título, de acordo com a leitura que fizemos do texto:

3- Qual título você daria para o texto 1 para que os sentidos fossem produzidos de maneira diferente?

4- Qual palavra do título do texto 3 afirma e ao mesmo tempo critica a realidade vivenciada entre homens e mulheres no mundo do futebol? Esse vocábulo

pertence a qual classe de palavras? A escolha dessa palavra confere quais sentidos à leitura?

Texto 5

Como o feminismo vem ganhando espaço no marketing do Corinthians

Ação para atrair patrocinadores à equipe feminina e mensagens de combate ao machismo entraram para as estratégias do clube

Bárbara Sacchitiello
25 de abril de 2018

Frases machistas direcionadas às jogadoras pelas redes sociais serão usadas na estreia do Campeonato Brasileiro

Nesta quarta-feira, 25, as atletas do time feminino do Corinthians irão jogar, pela primeira vez, na Arena que leva o nome do clube. Não será a primeira vez, no entanto, que os gramados do estádio serão ocupados por atletas mulheres – uma vez que, na Olimpíada de 2016, alguns jogos de futebol, das equipes feminina e masculina, tiveram a Arena Corinthians como palco.

A estreia da equipe feminina corintiana na Arena, entretanto, é considerada como um marco pelo marketing do clube, que escolheu o mote do feminismo para trabalhar ao longo de todo o ano de 2018. “Faz parte da história do Corinthians se envolver em campanhas de teor social, que levem uma mensagem importante as pessoas. (...)

Além da importância social, abrir espaço para a discussão feminina no futebol é algo que passou a ser fundamental no clube por conta da nova resolução da Conmebol, que exige que todas as equipes que participem de torneios continentais (como Libertadores da América e Sul-Americana) tenham,

também, uma equipe própria de futebol feminino. Embora começa a valer a partir das competições de 2019, o Corinthians já começou a estruturar a equipe no início de janeiro. Antes, o time feminino do clube era formado em parceria com o Grêmio-Audax. (...)

Nessa quarta-feira, as jogadoras entrarão em campo para a partida conta o São Francisco, da Bahia, com frases machistas estampadas nas camisetas. “Futebol feminino é horrível”, “Lugar de mulher é na cozinha e não no campo” e outras frases ofensivas – que foram direcionadas às próprias jogadoras pelas redes sociais – estarão nas camisas, acompanhadas da hashtag #CaleOPreconceito. (...)

http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2018/04/25/como-o-feminismo-vem-ganhando-espaco-no-marketing-do-corinthians.html. Acesso em: 13 out. 2018.

Sobre o texto 5, responda?

1- O que a escolha das cores da imagem pode estar relacionada com o texto verbal?

2- Além das cores utilizadas para compor a imagem, o que representa a expressão das jogadoras em relação ao que está escrito em suas camisetas?

3- O que poderia estar escrito na camiseta das atletas para que as cores e a expressão delas fossem outras?

A última atividade da oficina 6 foi abordada e concretizada em forma de atividade para casa (tarefa) e deveria ser trazida na semana posterior àquela que foi solicitada.

Logo abaixo temos a atividade solicitada como tarefa.

Quadro 6 - Oficina 6

Atenção! **Como forma de pesquisa você deverá trazer para a próxima semana: imagens, frases, trechos de músicas, poemas e/ou outros gêneros que você julgar interessantes, que evidenciam a diferença entre homens e mulheres no mundo do trabalho e que concretizam a imagem que se tem da mulher na sociedade.** **Desse modo, poderemos identificar mais exemplos que confirmam ou refutam os sentidos dos textos estudados em sala.**

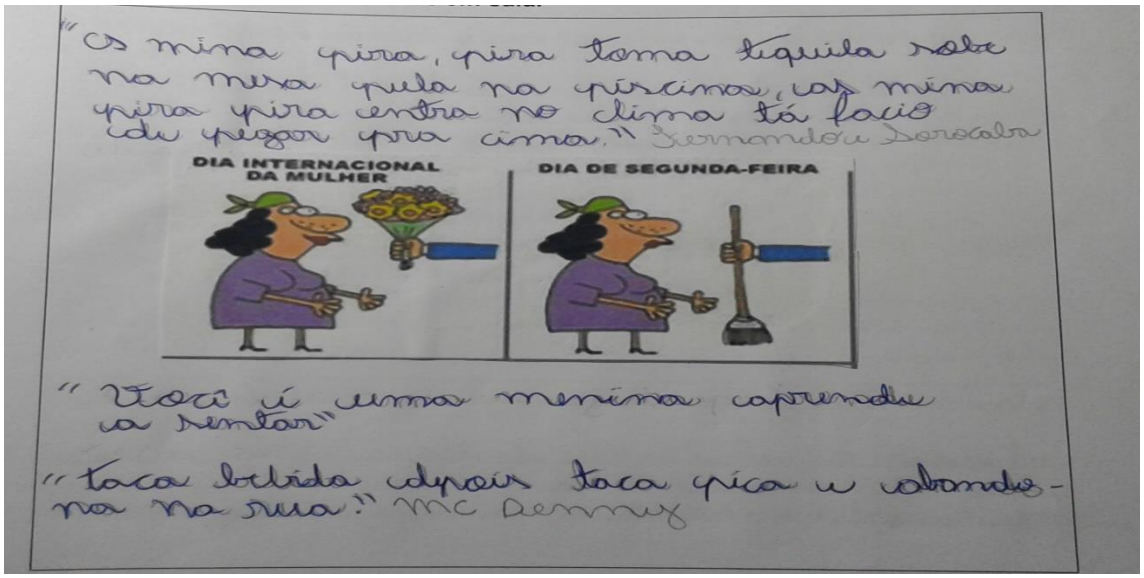
Fonte: A autora, 2018.

Em relação às respostas dos sujeitos da pesquisa, em um primeiro momento nos sentimos constrangidos em ler em voz alta e compartilhar os sentidos que as frases, imagens e trechos de músicas evidenciam sobre a diferença de tratamento entre homens e mulheres em nossa sociedade e a visão geral que se tem do sexo feminino.

Por outro lado, alguns sujeitos da pesquisa acharam natural as representações que se manifestaram nessa atividade. Refletimos em nossa análise sobre esses já ditos acerca de determinada temática.

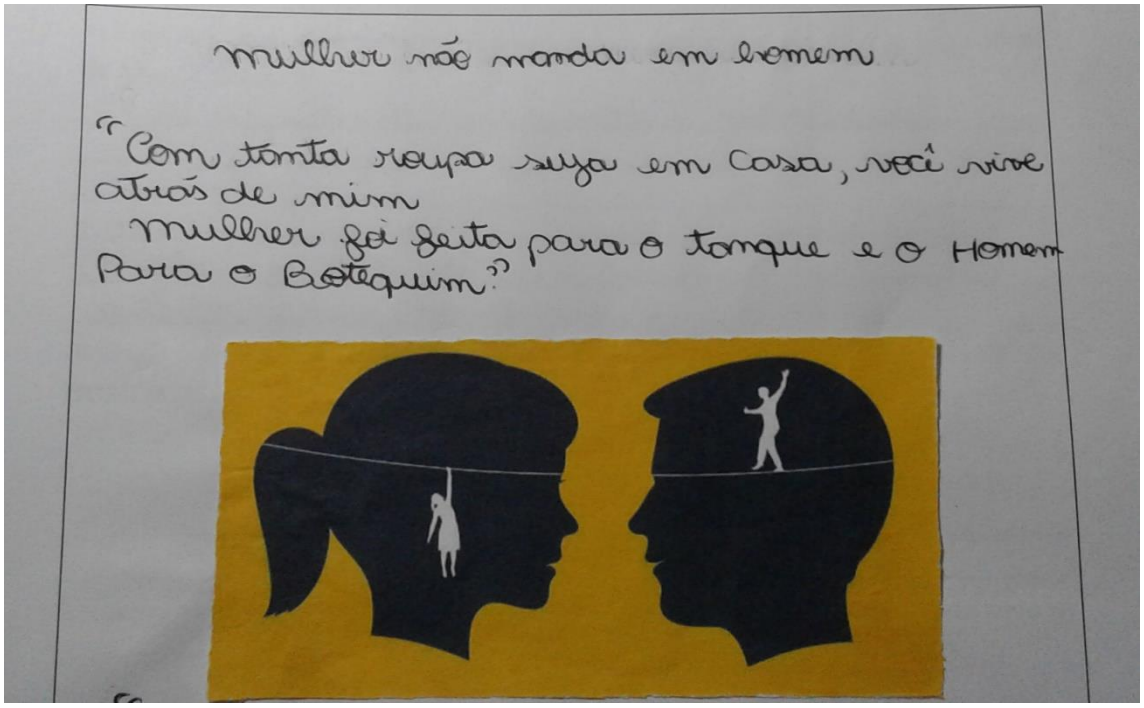
Logo abaixo podemos observar algumas das respostas colhidas nas figuras 17, 18, 19, 20 e 21:

Figura 17 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (13)



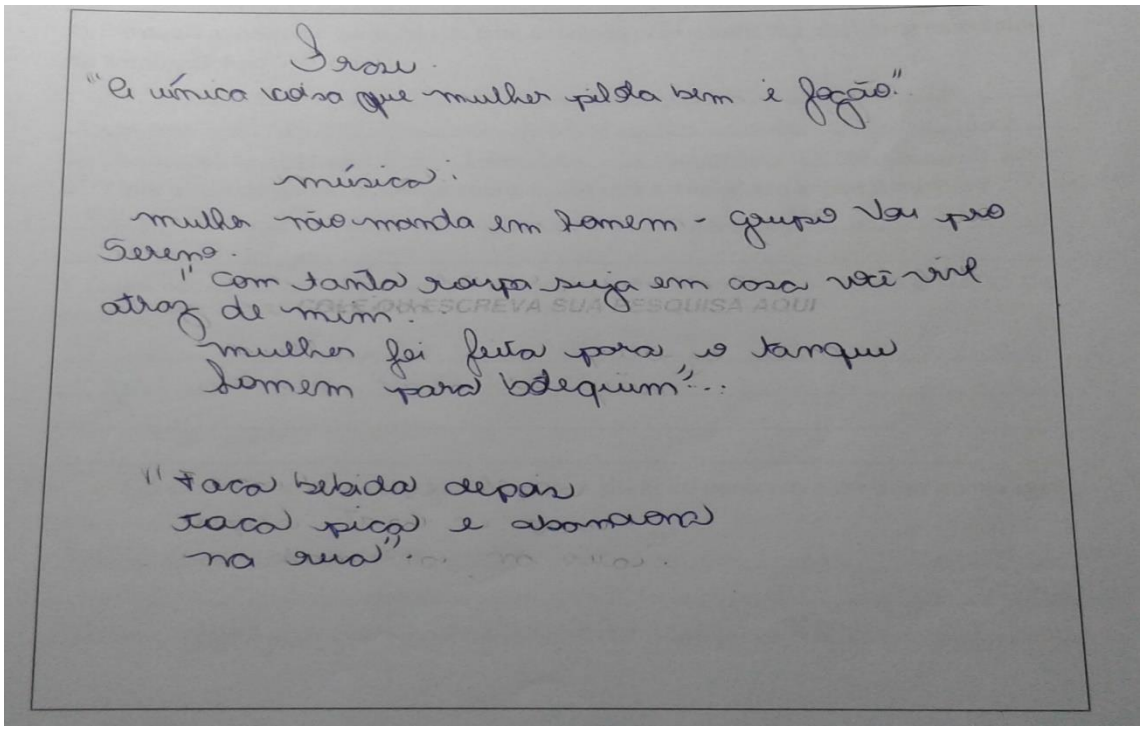
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 18 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (14)



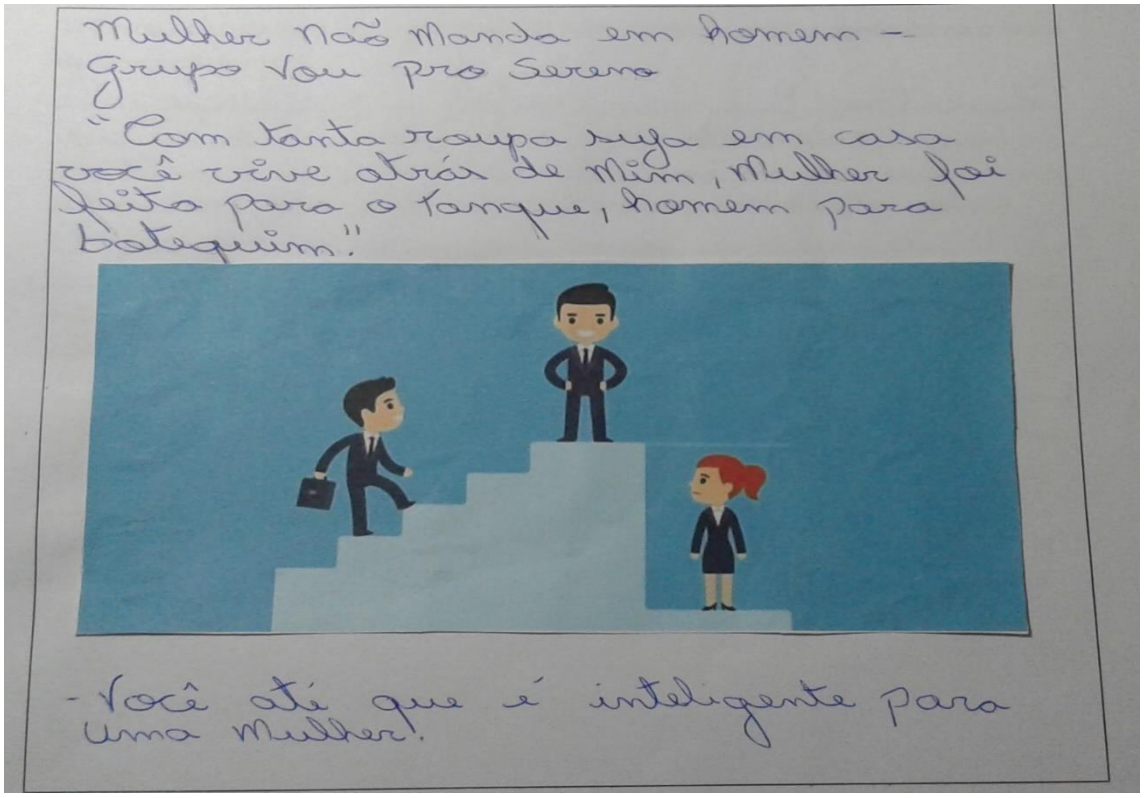
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 19 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (15)



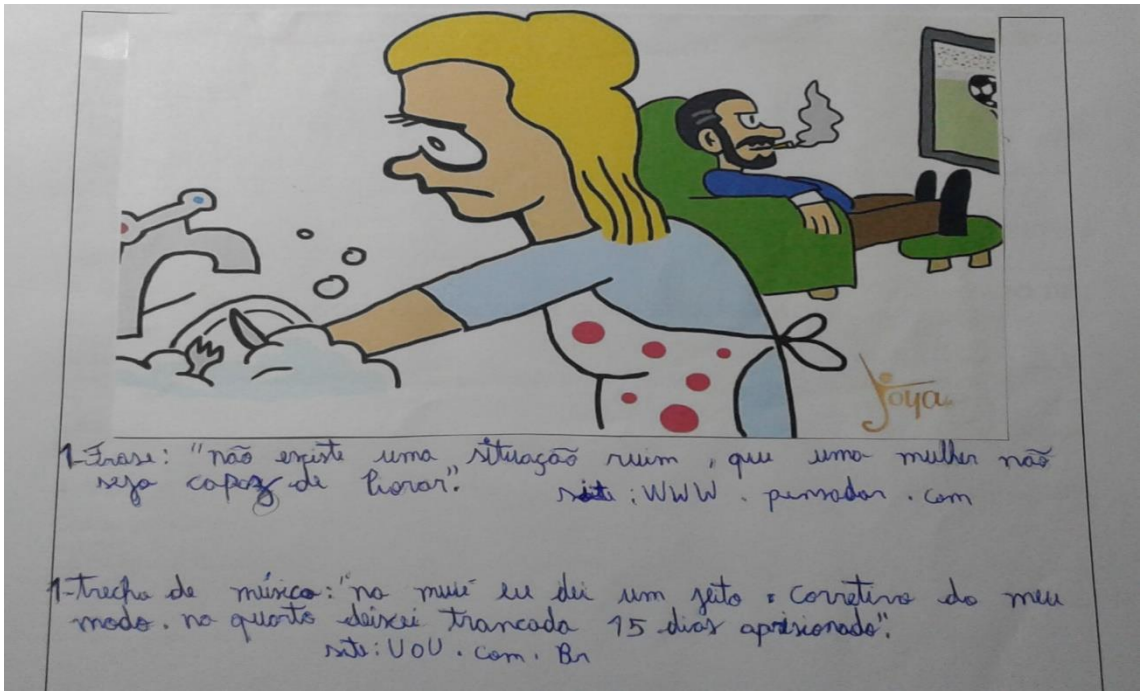
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 20 - Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (16)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 21- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (17)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Em nossa análise percebemos que a maioria dos sujeitos da pesquisa buscaram os mesmos exemplos de discursos consolidados na memória coletiva popular, logo esses sujeitos interpretaram que esses sentidos funcionam como realidades aceitas pela sociedade.

Nessa acepção, Cazarin afirma que

> (...) o sujeito-leitor, ao produzir leituras, o faz determinado pelo imaginário do "lugar social" em que se inscreve. É esse lugar que o lança em um processo histórico de interpretação e de disputa na produção de sentidos, ou seja, os sentidos se produzem como gestos de interpretação. (CAZARIN, 2006, p.310)

Esses gestos de interpretação podem ocorrer de formas diferentes para os mesmos sujeitos, dito de outra maneira, o mesmo sujeito da pesquisa que hoje assume com naturalidade determinados discursos sobre a mulher e os significa quando entoa uma dessas letras de canção ou repete dizeres já consagrados de preconceito contra o sexo feminino, pode em outro momento de sua vida, dadas as circunstancias e as FD que está inserido, mudar seus dizeres e significar de outro modo.

Para ilustrar com mais propriedade a esse respeito, nos ancoramos nos dizeres de Coracini

> Quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo. (...) (CORACINI, 1995, p. 16)

Procuramos compreender que nossos sujeitos de pesquisa podem concordar ou refutar tais sentidos produzidos e deslizados para suas respostas, porém o que nos leva à maior reflexão é a importância dada a essa temática em sala de aula , nos fazendo repensar de forma coletivo como as meninas têm sido tratadas pelos meninos, não apenas em relação ao futebol, como também no tratamento de sala de aula e comunidade.

6.7 OFICINA 7

A oficina sete traz gêneros que dialogam como nossa temática, porém com linguagens diferentes.

Nesse viés, a leitura discursiva pretende questionar os sentidos, estabelecidos nas diversas formas de produção, as quais nesse capítulo aparecem como verbais e não verbais, bastando para a AD que produza sentidos em sua materialidade. Sendo assim, podem ser entrecruzadas com séries textuais ou imagens, por exemplo.

Afirmamos então que a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido a partir da posição de sujeito assumida no momento da produção de sentidos.

Sétima oficina

Leia a o texto abaixo e responda às questões que seguem:

Texto 6

https://enem.estuda.com/questoes/?resolver=&prova=&q=&inicio=3&q=&cat=236&subcat%5B%5D=2624&dificuldade=Acesso em 08 set. 2018

1- Em quais aspectos o conteúdo da tirinha dialoga com a temática abordada na crônica de Moacyr Scliar?

2- O que a fala do garoto confirma sobre aquilo que a sociedade impõe à mulher?

3- Quais outros contextos podem ser utilizados como exemplos de **"ISSO É PAPO DE HOMEM"**?

4- Você já presenciou ou protagonizou alguma situação parecida com essa do texto 6? Como você reagiu?

Texto 7

https://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-interpretacao-charges-tirinhas.htm. Acesso em 15 set. 2018

1- No que diz respeito à diferença que a sociedade impõe entre homens e mulheres, o que a atitude de Susanita tenta mostrar à Mafalda e ao leitor?

2- A expressão de Mafalda, no último quadrinho, produz quais sentidos em relação àquilo que Susanita disse?

3- Qual elemento da tirinha, de acordo com Susanita, confere sentido de viver de modo ultrapassado?

4- De acordo com Susanita, o que confere sentido de modernidade à vida da mulher? Você concorda?

5- Os tipos de “cursos” citados na tirinha nos revelam contextos que historicamente estão relacionados ao universo feminino. Quais “cursos” ou funções desempenhadas por mulheres do mundo moderno podem conferir novos sentidos ao texto?

O quadro a seguir traz a questão 1 da oficina 7, no que se refere ao texto 6, para ser analisada.

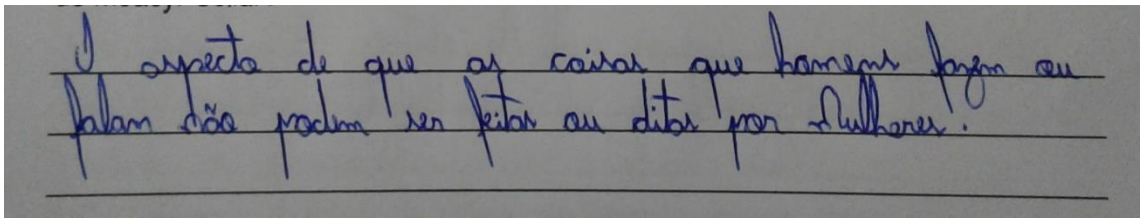
Quadro 7 - Oficina 7- Texto 6

1- Em quais aspectos o conteúdo da tirinha dialoga com a temática abordada na crônica de Moacyr Scliar?

Fonte: A autora, 2018.

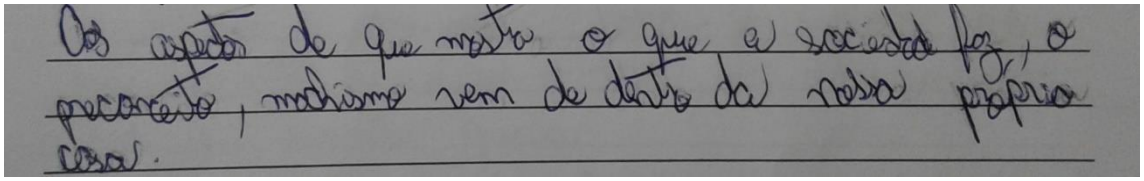
Podemos ler algumas repostas dadas pelos sujeitos da pesquisa a essa questão:

Figura 22- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (18)



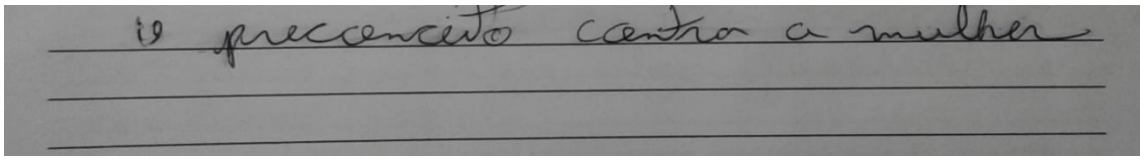
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 23- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (19)



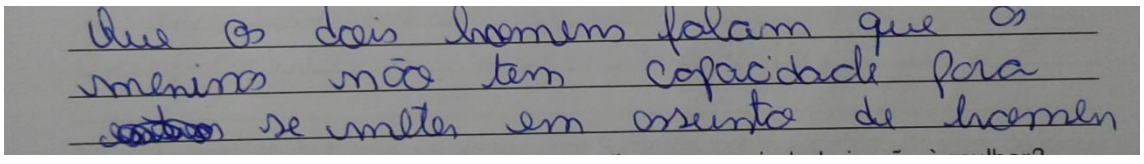
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 24- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (20)



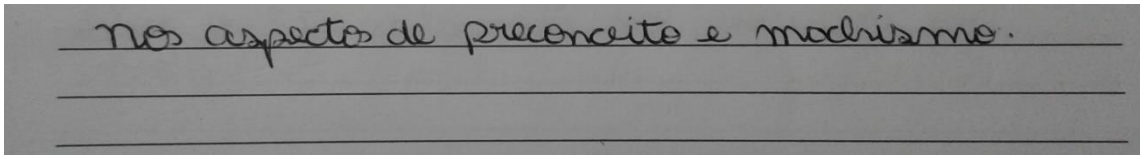
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 25- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (21)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 26- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (22)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Mais uma vez entendemos que há uma gama gigantesca de dizeres que são retomados na paráfrase e abertos para a polissemia dos sentidos.

Por isso, quando nossos sujeitos da pesquisa relacionam já ditos acerca da temática com a leitura da crônica e trazem essa confluência de dizeres para significar a tirinha, entendem o que é fazer atividade de leitura discursiva. E é nesse momento que nossa pesquisa e árduo trabalho de todos os dias vale a pena.

Para que possamos compreender como esses dizeres funcionam e significam, Orlandi nos explica que

> "O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso, nos permite (...) remeter o dizer, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância (...)". (ORLANDI, 2007, p. 32).

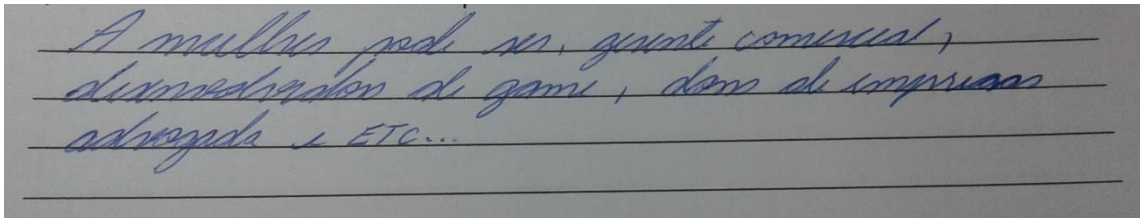
Ainda em relação à oficina 7, escolhemos analisar a questão 5, referente ao texto 7.

Quadro 8 - Oficina 7- Texto 7

5- Os tipos de "cursos" citados na tirinha nos revelam contextos que historicamente estão relacionados ao universo feminino. Quais "cursos" ou funções desempenhadas por mulheres do mundo moderno podem conferir novos sentidos ao texto?

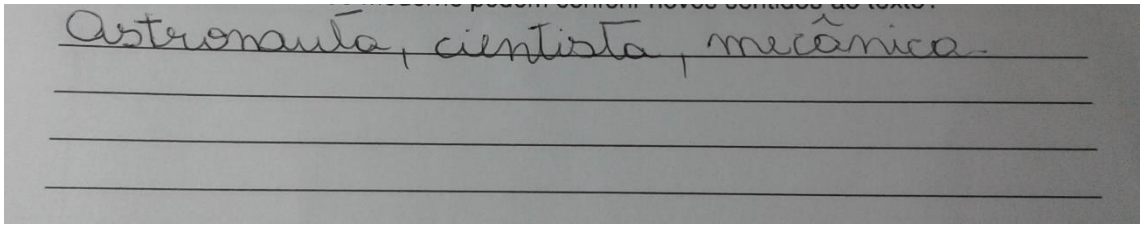
Fonte: A autora, 2018.

Figura 27- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (22)



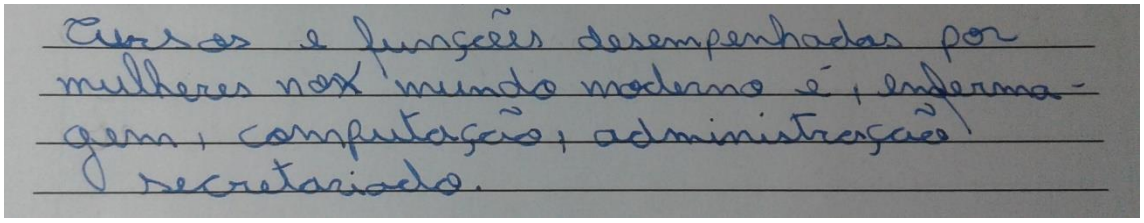
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 28- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (23)



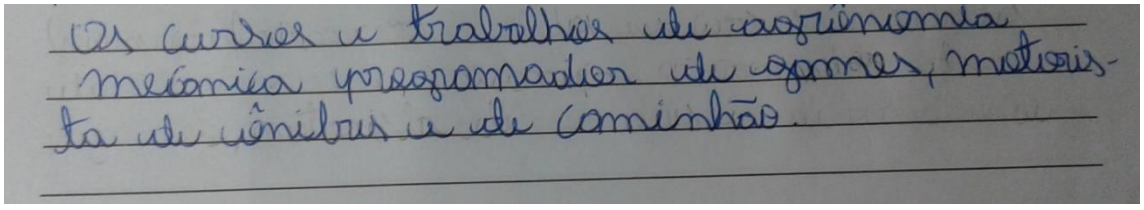
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 29- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (24)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 30- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (25)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

O que nos chamou a atenção nas respostas elaboradas pelos sujeitos da pesquisa foi a heterogeneidade de funções que são ou podem ser desempenhadas por mulheres.

A leitura da tirinha deixava a mulher estagnada a funções e/ou cursos que serviriam apenas para o “lar”. Se nossos sujeitos da pesquisa se apoiassem na paráfrase dos sentidos, citariam algumas profissões mais próximas desse “lar”,

mas pelo contrário, citaram profissões e cursos que até hoje são significados pela imagem masculina.

Portanto,

> “compreendendo a relação da paráfrase com a polissemia, dizer que, entre o mesmo e o diferente, o analista se propõe compreender como o político e o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos (...) (ORLANDI, 2007, p.38)

Nesse viés de pensamento, o que Orlandi diz é que a paráfrase não deve ser abandonada e tampouco a polissemia deve ser seguida de olhos cobertos. Assim, o sujeito tem sempre a oportunidade de se colocar no lugar do interlocutor, provar um sentido ou outro do seu dizer.

Cabe refletir que o sujeito fala sempre de um lugar e na questão analisada, os sujeitos da pesquisa falam de um lugar que suas palavras representam os sonhos da adolescência, os sentidos que querem ver traduzidos em seus futuros, daí a citação de cursos/profissões que eles julgam modernas.

6.8 OFICINA 8

Do mesmo modo que os sentidos deslizaram das notícias de jornal e ganharam novas roupagens nas crônicas do gaúcho Moacyr Scliar, nossos sujeitos da pesquisa também receberam a oportunidade de fazer os sentidos transitarem e deslizarem para a linguagem poética, na produção de um miniconto (gênero estudado no 9º ano, no 1º trimestre de 2018).

Oitava oficina

Mais uma oportunidade para você refletir e produzir!

Escolha uma das expressões abaixo e elabore um miniconto com até 50 palavras.

Seu texto deve re(construir) sentidos já produzidos e reafirmados em tantos dizeres acerca da temática que exploramos em nossas aulas.

“Mulher é o sexo frágil”

“Lugar de mulher não é no futebol”

“Esporte para mulher é no máximo voleibol”

MINICONTO

A atividade do miniconto foi escolhida para ser analisada e fechar nossa pesquisa, porém não pretendemos fechar as leituras e impor limites aos sentidos que podem deslizar hoje por determinada FD e amanhã assumir outros dizeres.

Quadro 9 – Oficina 8

Escolha uma das expressões abaixo e elabore um miniconto com até 50 palavras. **Seu texto deve re(construir) sentidos já produzidos e reafirmados em tantos dizeres acerca da temática que exploramos em nossas aulas.** **“Mulher é o sexo frágil”** **“Lugar de mulher não é no futebol”** **“Esporte para mulher é no máximo voleibol”**

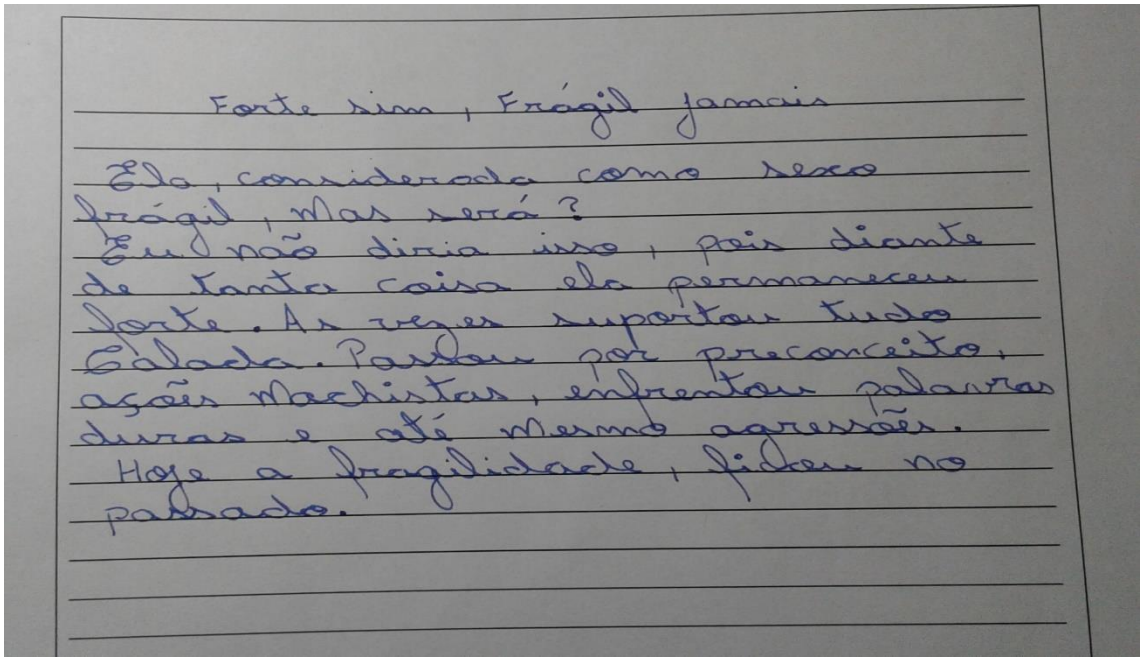
Fonte: A autora, 2018.

Pensando em nossos sujeitos da pesquisa e em como a leitura discursiva os tocou é importante “compreender que na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 2008, p.118).

Posto isso, os sujeitos colocaram no papel e na formulação todo esse processo de significação que percorreram no decorrer de nossa intervenção.

Seguem alguns exemplares de minicontos produzidos por sujeitos da pesquisa:

Figura 31- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (26)

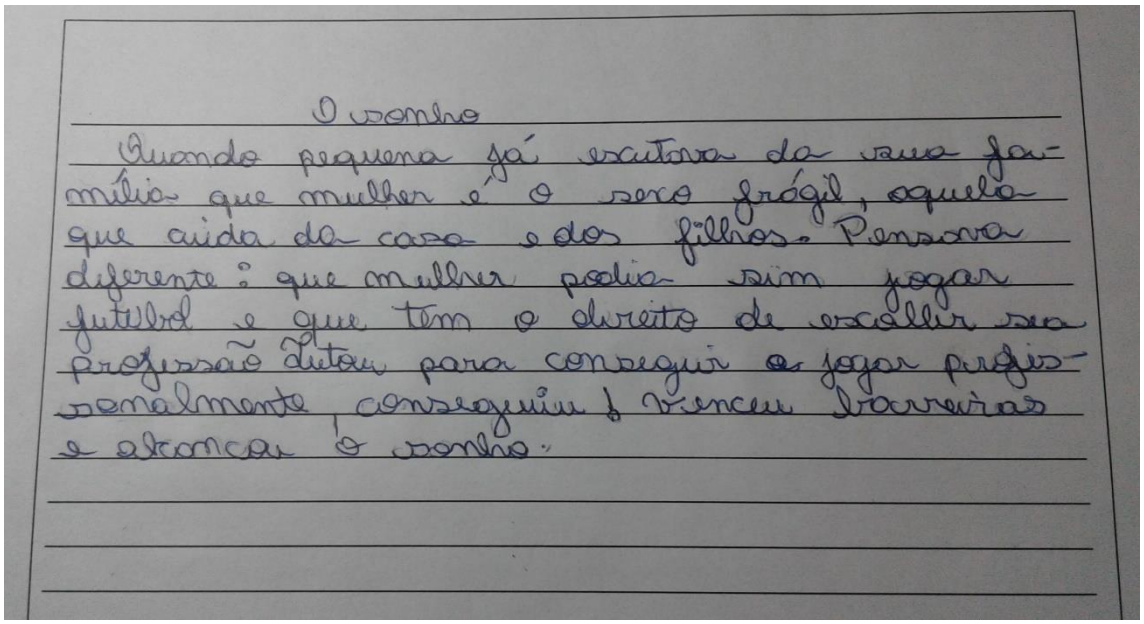


Forte sim, Frágil jamais

Ela, considerada como sexo frágil, Mas será?
Eu não diria isso, pois diante de tanta coisa ela permanece forte. As vezes suportou tudo calada. Passou por preconceitos, ações machistas, enfrentou palavras duras e até mesmo agressões.
Hoje a fragilidade, ficou no passado.

Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 32- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (27)

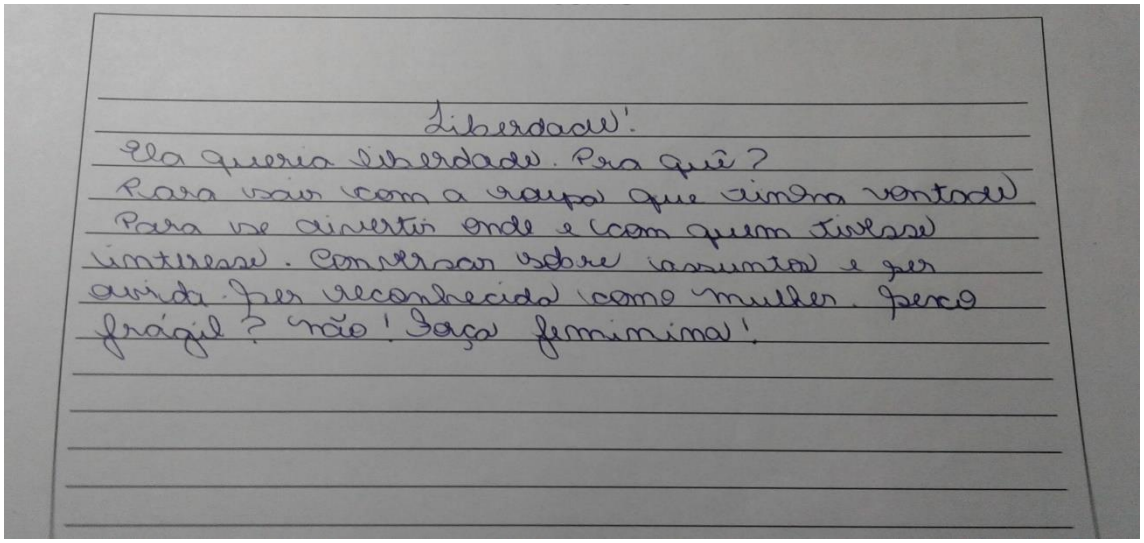


O sonho

Quando pequena já escutava da sua família que mulher é o sexo frágil, aquela que cuida da casa e dos filhos. Pensava diferente: que mulher podia sim jogar futebol e que tem o direito de escolher sua profissão. Lutou para conseguir e jogar profissionalmente, conseguiu & Venceu barreiras e alcançar o sonho.

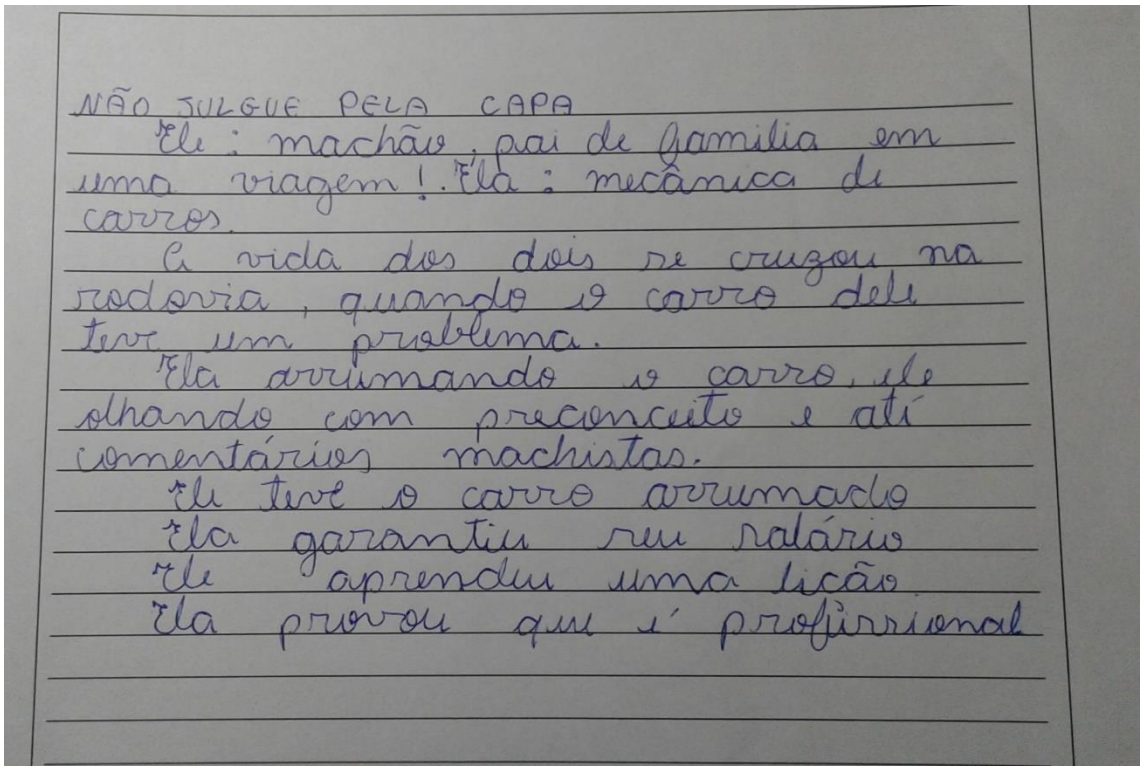
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 33- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (28)



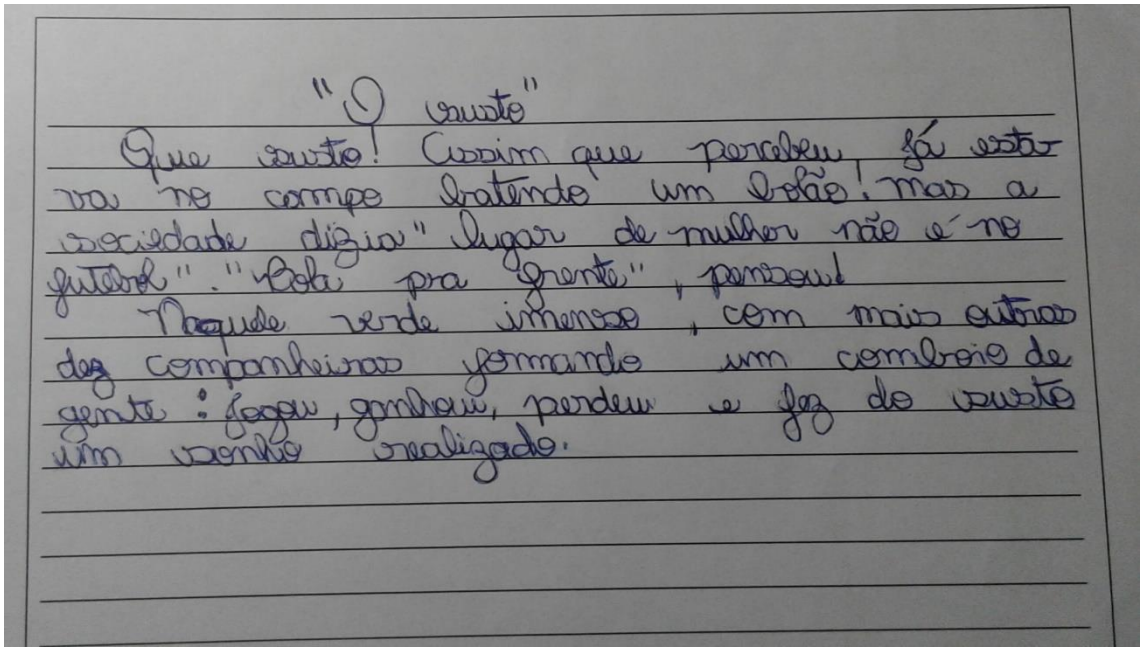
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 34- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (29)



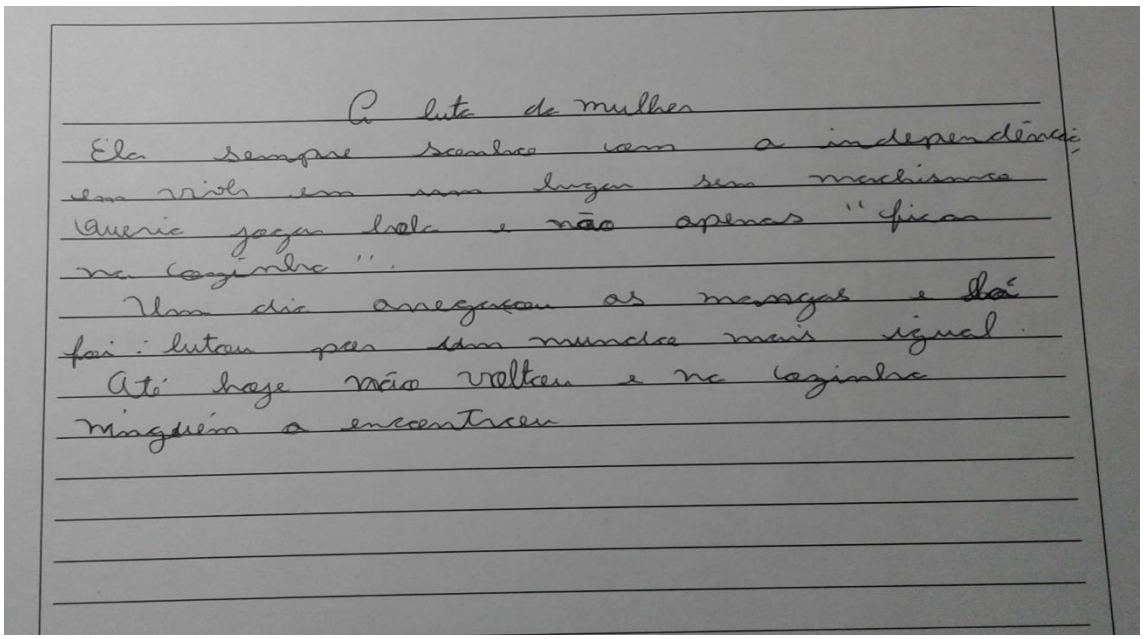
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 35- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (30)



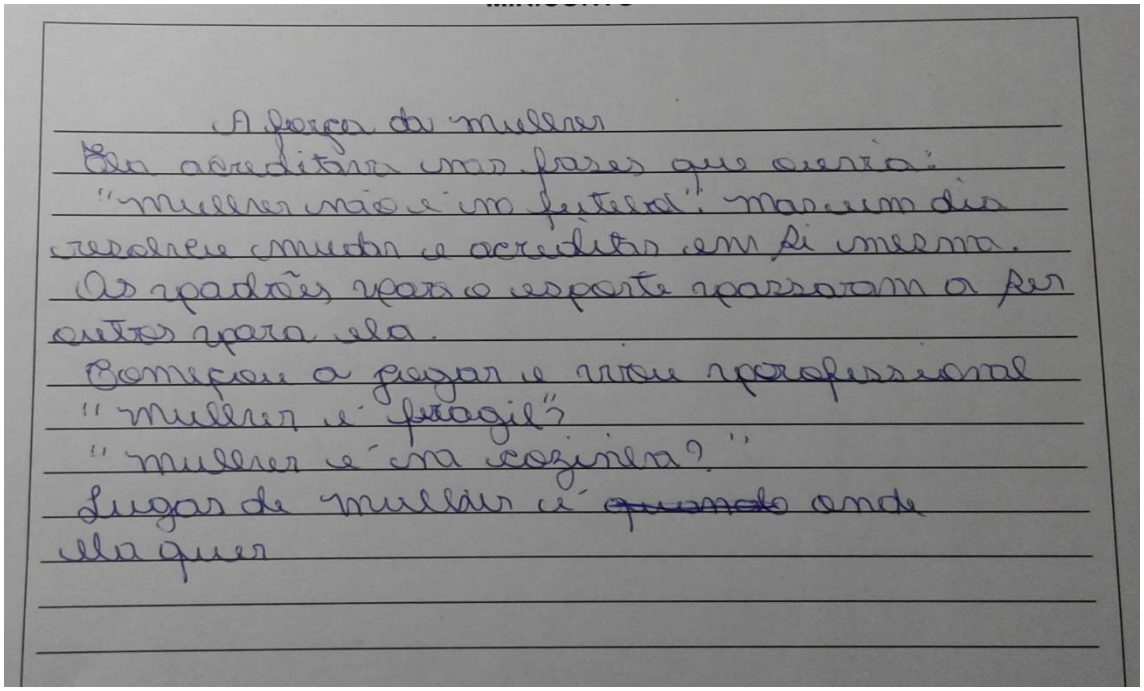
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 36- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (31)



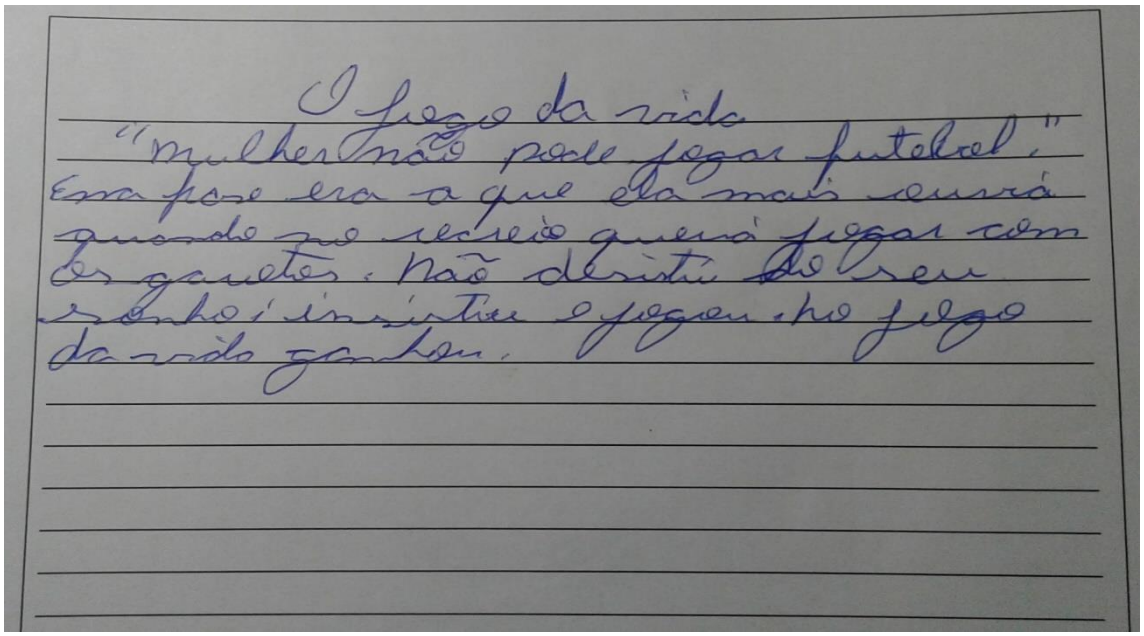
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 37- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (32)



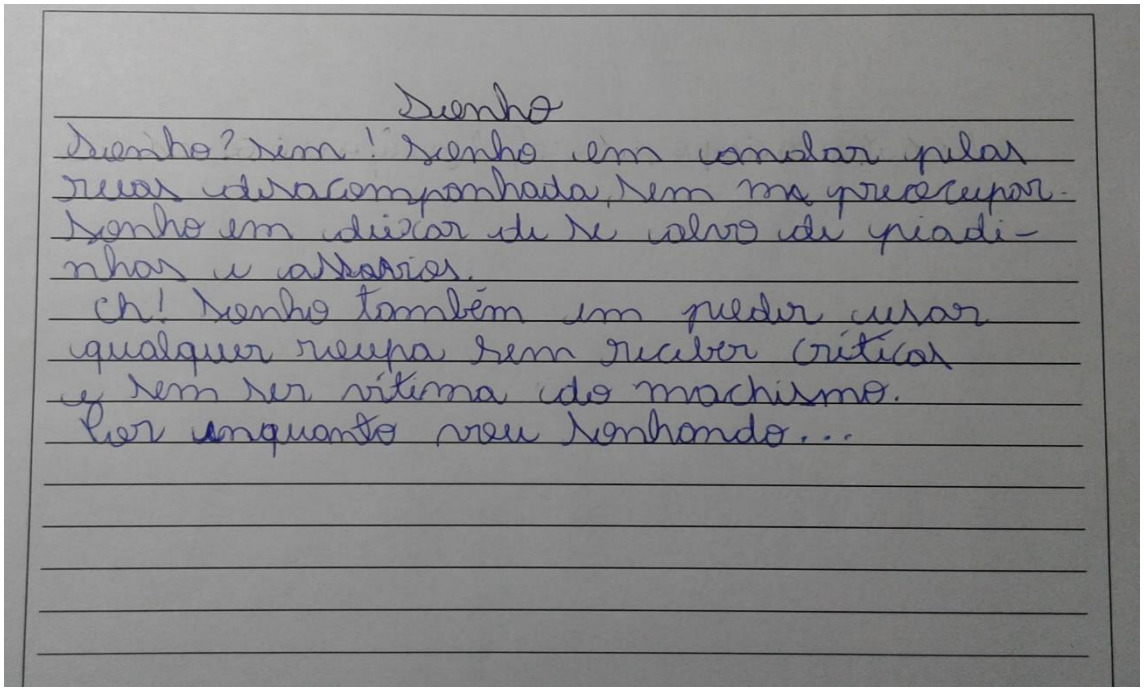
Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 38- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (33)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Figura 39- Resposta de um dos sujeitos da pesquisa (34)



Fonte: Foto do acervo da autora, 2018.

Após ler os minicontos produzidos pelos sujeitos da pesquisa entendemos que cada um significa de uma maneira a proposta de produção, isso ocorre, pois, “as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos” (ORLANDI, 2004, p.09).

Nas atividades de leitura no ambiente escolar, significamos e produzimos sentidos a partir daquilo que lemos. Nas palavras de Orlandi (2007, p.21) “são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção de realidade, etc”.

Diante dessas falas de Orlandi, nossos sujeitos da pesquisa a partir de suas experiências, dos dizeres e dos sentidos que os constituem como sujeito, puderam colocar em prática aquilo que compreenderam e que nesse momento tem sentido para eles.

A maior parte desses sujeitos da pesquisa não escreve em sala de aula, quando o fazem é apenas nas questões que os livros didáticos trazem e nessa oportunidade da atividade da produção do miniconto tiveram um bloqueio na escrita.

Isso ocorre porque a escola não é capaz de perceber que “o aluno que não repete as práticas discursivas escolares ou que as repete de modo ‘gauche’

pode, de fato, estar resistindo à repetição pura e simples" (ORLANDI, 1998, p.107).

Foi na intenção de buscar uma nova forma de significar os textos estudados que propusemos o miniconto, um texto literário no qual os sujeitos poderiam deixar a imaginação fluir. O miniconto não era avaliativo, não seria exposto no mural do colégio, tampouco seria lido em voz alta.

A partir desse cenário exposto, os alunos se sentiram mais à vontade para deixar os sentidos deslizarem para a produção de um texto literário.

É importante mencionar que toda escrita pressupõe uma leitura. No caso específico da produção do miniconto, realizamos muitas leituras e é isso que a escola deve proporcionar aos alunos: contato com as mais variadas formas de textos, com os quais esses mesmos alunos possam interagir, construir e reconstruir sentidos, pois para que se produza leitura na escola,

> (...) seria interessante que tanto o professor quanto o aluno soubessem que a leitura não é uma questão de tudo ou nada. Mas, sobretudo o professor deve saber propor atividades que possibilitem formar alunos-leitores que saibam processar um texto e avaliar sua textualidade e coerência; que também saibam que não só é possível, mas necessário saber posicionar-se criticamente frente a um texto, ou seja, é preciso que saibam que um texto não é um "objeto sagrado" e que, por conseguinte, pode ser contestado. (INDURSKY, 2010, p.176).

Nessa conjuntura, nossa proposta de leitura discursiva trouxe para dentro de sala de aula a possibilidade de questionar os sentidos que os textos "parecem" produzir, ignorando aquela percepção que limita o ensino da leitura ao seu caráter de "estrita aprendizagem formal" (ORLANDI, 2008, p.7).

Esperamos ter contribuído para a formação dos sujeitos da pesquisa na condição de leitores, pois aprendemos a respeitar a história de leitura de cada um que passou por essa intervenção pedagógica e se dedicou na execução das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de intervenção pedagógica nos trouxe uma rica experiência, a qual só foi possível pois somos professores e agora também pesquisadores. Estudar, pesquisar e avaliar a própria prática docente requer acima de tudo coragem. Essa coragem deve vasculhar nossas maiores dificuldades em ensinar nossa língua como forma de disciplina escolar.

Foi assim que no PROFLETRAS surgiu essa necessidade e logo de início a leitura, seu ensino e sua aprendizagem nos chamou a atenção. Num primeiro momento acreditamos que a leitura interacionista nos bastava em nossa investigação, mas com o decorrer do tempo e das situações que surgiram em nossa trajetória, pensamos em trazer a leitura discursiva para ser analisada em nossa prática.

O discurso, as palavras, os dizeres, os sentidos, como tudo isso funciona nos textos que nos propomos a ler em sala de aula?

As disciplinas do mestrado pouco a pouco foram moldando nosso trabalho e o que era um projeto de pesquisa em 2017, hoje configura-se como uma dissertação sobre leitura discursiva.

Para falarmos em discurso, consideramos a fala de Fernandes (2007, p.13), para quem “os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana”.

Desse modo, no âmbito geral da investigação, o que pretendemos a partir de nossa pesquisa foi a busca da ampliação da capacidade leitora dos sujeitos pesquisados, nos valendo da perspectiva interacionista da leitura em algumas atividades para conseguirmos alcançar exercícios de leitura discursiva, trazendo à tona essas palavras em movimento que formam o discurso.

De acordo com Orlandi (2007) não conseguimos saber ao certo como os discursos funcionam, pois eles sempre mudam, seja na cristalização do dizer, na ruptura dos sentidos, no esquecimento de alguns dizeres ou nos deslizes de outros.

Por isso, em nossa análise não existiu certo ou errado, procuramos significar os dizeres de nossos sujeitos da pesquisa diante da temática que

abordamos sobre a necessidade do respeito entre meninos e meninas em sala de aula.

Para tanto foi necessário “esquecer” no momento da intervenção pedagógica, atividades prontas de livros didáticos, doravante LD, que na maioria das vezes trazem uma leitura predefinida a ser seguida pelo professor de LP.

Nessa busca muitas dúvidas surgiram, principalmente no que diz respeito aos sujeitos da pesquisa: se conseguiriam realizar as atividades propostas, visto que a leitura discursiva extrapola os níveis superficiais de decodificação e compreensão textuais.

Aos poucos, antes mesmo da aplicação de nossa proposta de intervenção, nosso trabalho de leitura já se pautava nos princípios da AD, levando os alunos em sala de aula a reflexões que os textos escritos dos LD não significavam.

No que tange a importância da leitura discursiva em nosso trabalho, nos apoiamos nos dizeres de Di Raimo. Para a autora,

> (...) na medida em que a visão discursiva de leitura envolve um processo de elucubrações de ordem teórico-metodológica, o que contribui para que a leitura seja vista como um processo discursivo e não como mero gesto de decodificação, este diálogo entre a AD e a leitura foi um momento inaugural dos pontos de convergência entre tais campos, o que permitiu o desenvolvimento de pesquisas e produção sobre a temática. (DI RAIMO, 2017, p. 839)

Nesse momento, a AD se revelou uma grande aliada nas atividades de leitura escolar em nosso trabalho, pois conseguimos fazer florescer na maioria de nossos alunos - denominados por todo o texto de sujeitos da pesquisa - o hábito de ler. Não falamos aqui de ler aquilo que está posto apenas no papel (na materialidade do discurso), mas ler também aqueles dizeres que já foram ditos, dizeres que não estão ditos e ainda, aqueles dizeres que poderiam estar.

Assistimos sujeitos da pesquisa assumindo lugar de dizeres dentro de sala de aula, ora concordando, ora refutando outros dizeres, significando de formas diferentes daquelas estabelecidas nas atividades de compreensão. Enfim, alunos assumindo posição de sujeitos leitores diante dos sentidos produzidos.

No tocante aos objetivos mais específicos almejamos criar práticas de leitura discursiva que considere meninos e meninas, homens e mulheres, como seres capazes de jogar futebol, preparados para o mercado de trabalho, capacitados para dar sentidos às suas leituras dentro e fora da escola.

Nesse panorama, ao entrelaçarmos a teoria e a prática, esperamos ter alcançado nosso objetivo nessa pesquisa, pois nos propomos a enxergar nas práticas pedagógicas, depois da pesquisa concluída, uma leitura voltada para a valorização das leituras de nossos aprendizes como ponto de partida para a (re)construção de sentidos que por muito tempo foram engessados nas aulas de LP.

Portanto, nossa pesquisa nos mostrou que podemos significar de modos diferentes por meio do discurso. Essa descoberta nos fez aprender que podemos então, significar com respeito, com ética, com carinho quando nos colocamos diante de outros sujeitos, criando e recriando sentidos no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliana de. **Língua e ensino:** uma leitura discursiva. Revista ECOS Edição nº 011 – dez. 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua e ensino:** Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BANA, Ivanir Guidini. **Discurso e a memória do dizer:** o lugar da interpretação. Revista Mediações, Londrina, v.8, n.2, p. 119-143, jul/dez. 2003.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência e da linguagem.14. Ed. São Paulo: HUCITEC, [1929] 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2003. p. 261-306.

BARTHES, Roland. O efeito de realidade. In: **O Rumor da Língua.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª Séries.** Brasília, 1998.

BRANDÃO, Helena N. **O leitor:** co-enunciador do texto. In:Polifonia. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, p. 85-90.

CASSANO, Maria da Graça. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino aprendizagem na educação fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63 -82, jan./jun. 2003.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2016, vol.22, n.3, pp.789-808.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In:CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-20.

COURTINE, J. J. (1999). O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURKY, Freda. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso.** Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato.

DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias. Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 46 (3): p. 837-849, 2017.

DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias; PETERMANN, Rafael. Perguntas de leitura: uma abordagem na perspectiva da interação. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 145-169, jan./jun. 2016.

DUARTE, Álvaro Vinicius de Moraes Barbosa. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística.** Recife: 2014.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias.** 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FISCHER, Luís Augusto. A crônica de Moacyr Scliar. **WebMosaica:** Revista do instituto cultural judaico Marc Chagall v.3 n.1 jan/jun. 2011, p.101102. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/webmosaica/article/viewFile/22368/13024. Acesso em: 11 jan. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. São Paulo: **Educação e Pesquisa:** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In:

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2102. p. 39-46.

_____. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-103

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2102. p. 59-79.

GRECO, Eliana Alves. Leitura, texto e discurso. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos.** (Formação de Professores em Letras – EAD; n. 11). Maringá: Eduem, 2010. p.13-22.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.163-177.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995a.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995b.

_____. O estatuto interdisciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org. **Linguística aplicada a transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998. P.51-57.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.G.V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIMA, Fernando Henrique Ribeiro. **Desenvolvimento de habilidades de leitura e competências linguístico discursivas em alunos do 5º ano do ensino fundamental.** Maringá, 2017.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Tendências atuais da pesquisa em linguística aplicada. In: **Seminário de pesquisas em linguística aplicada.** Universidade de Taubaté – UNITAU, 2009. p.1-.14.

MACHADO, Juremir. *Muniz Sodré, um pensador da comunicação no Brasil. Disponível em:* <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=2533>. Abr. 2012. Acesso em: 27 jan. 2018.

MADEIRA, A. M. G. **Da produção à recepção: uma análise discursiva das crônicas de Luís Fernando Veríssimo**, 2005, 106 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALR6ACH9P/1?anamaria_ginimadeira_diss.pdf>. Acesso em: 10 abr.2008.

MEDEIROS, Vanise G. de. Discurso cronístico: uma 'falha no ritual' jornalístico. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.5, n.1. p.93-118. jul/dez2004.

MENDES, Veronica. **Moacyr Scliar: ficções baseadas em notícias do cotidiano**. Escola de Comunicações e Artes da USP. **Ciências da Linguagem II** – 2013 - Noturno.

MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Ed.). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2005. p. 15-43.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (Org.) **Leitura e ensino:** formação de professores – EAD. Maringá: Eduem, 2010. v.19. p. 15-40.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v.17, n. 1, p. 85-94, 1995.

_____. Procedimentos de leitura e escrita a interação em sala de aula. **Mathesis:** Rev. de Educação, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1 - p.105-125 - jan./jun. 2004.

_____. Conceitos de leitura. In: **Leitura e ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 15-40

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga. (Org.). **Leitura:** aspectos teóricos e práticos. Maringá: EDUEM, 2010b.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade.** n. 16, v. 2, 2010 Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em:

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso e leitura.** 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. (Org.) **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e construção da Língua Nacional. Pontes/Editora da UNEMAT: Campinas/Cáceres, 2001.

_____. (Org.) **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI. P. ENI. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2004.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa.** Curitiba, 2008.

PERES, Aparecida de Fátima. Concepções de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura:** aspectos teóricos e práticos. (Formação de Professores em Letras – EAD; n. 11). Maringá: Eduem, 2010. p.25-35.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 5.ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Pontes: Campinas, 2008.

RITTER, Lilian Cristina Buzato; CECILIO, Sandra Regina. Uma prática de leitura do gênero discursivo crônica na perspectiva dialógica da linguagem. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura:** aspectos teóricos e práticos. (Formação de Professores em Letras – EAD; n. 11). Maringá: Eduem, 2010. p.103-124.

SÁ, Jorge de. **A crônica.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

SCLIAR, Moacyr. **Deu no jornal.** Erechim, RS: Edelbra: 2008.

_____. **Histórias que os jornais não contam** – Crônicas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **O imaginário cotidiano.** São Paulo: Global Editora, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura crítica e suas fronteiras:** ensaios. Campinas. Mercado de Letras, ALB, 1998.

_____. **A produção da leitura na escola.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2005.

SODRÉ, Muniz. A Experiência Narrativa. In: **A narração do fato. Notas para uma teoria do acontecimento.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOLÉ, Isabel. **A leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias.** Revista Nova Escola, São Paulo, 31 ago. 2016. Entrevista concedida a Rodrigo Ratier. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

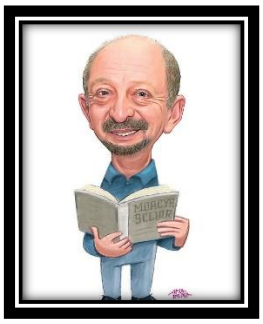
TELLES, João A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1997.

APÊNDICES

Proposta de leitura discursiva para 9º ano a partir da crônica Namoro e futebol, de Moacyr Scliar

Professora Silvia Adriana Trolez Gonçalves



Caro (a) aluno (a), a partir de agora você é convidado (a) a adentrar o mundo da leitura. Vamos dar início por meio da verificação de algumas informações sobre sua vida de leitor. Seja sincero em suas respostas e repense sobre esse hábito tão importante em nossas vidas: o ato de ler!

Primeira oficina

1- Com qual frequência você lê textos sem obrigações escolares?

( ) Todos os dias
( ) Duas vezes por semana
( ) Uma vez por semana
( ) Raramente leio
( ) Não leio

2- Qual tipo de leitura você mais gosta? Nessa questão, você pode assinalar mais do que uma alternativa:

( ) Revistas
( ) Romances
( ) Jornais
( ) Notícias
( ) Textos na internet
( ) Histórias em quadrinhos
( ) Poemas
( ) Crônicas
( ) Contos
( ) Textos religiosos
( ) Piadas
( ) Não leio

3- Com qual frequência você visita e utiliza a biblioteca de sua escola?

( ) Todos os dias
( ) Duas vezes por semana
( ) Uma vez por semana
( ) Raramente
( ) Não frequento
( ) Não há biblioteca em minha escola

4- A biblioteca de sua escola apresenta um acervo de livros adequado e atualizado?
( ) 100%
( ) 75%
( ) 50%
( ) 25%
( ) Não sei responder, não frequento a biblioteca
( ) Não há biblioteca em minha escola

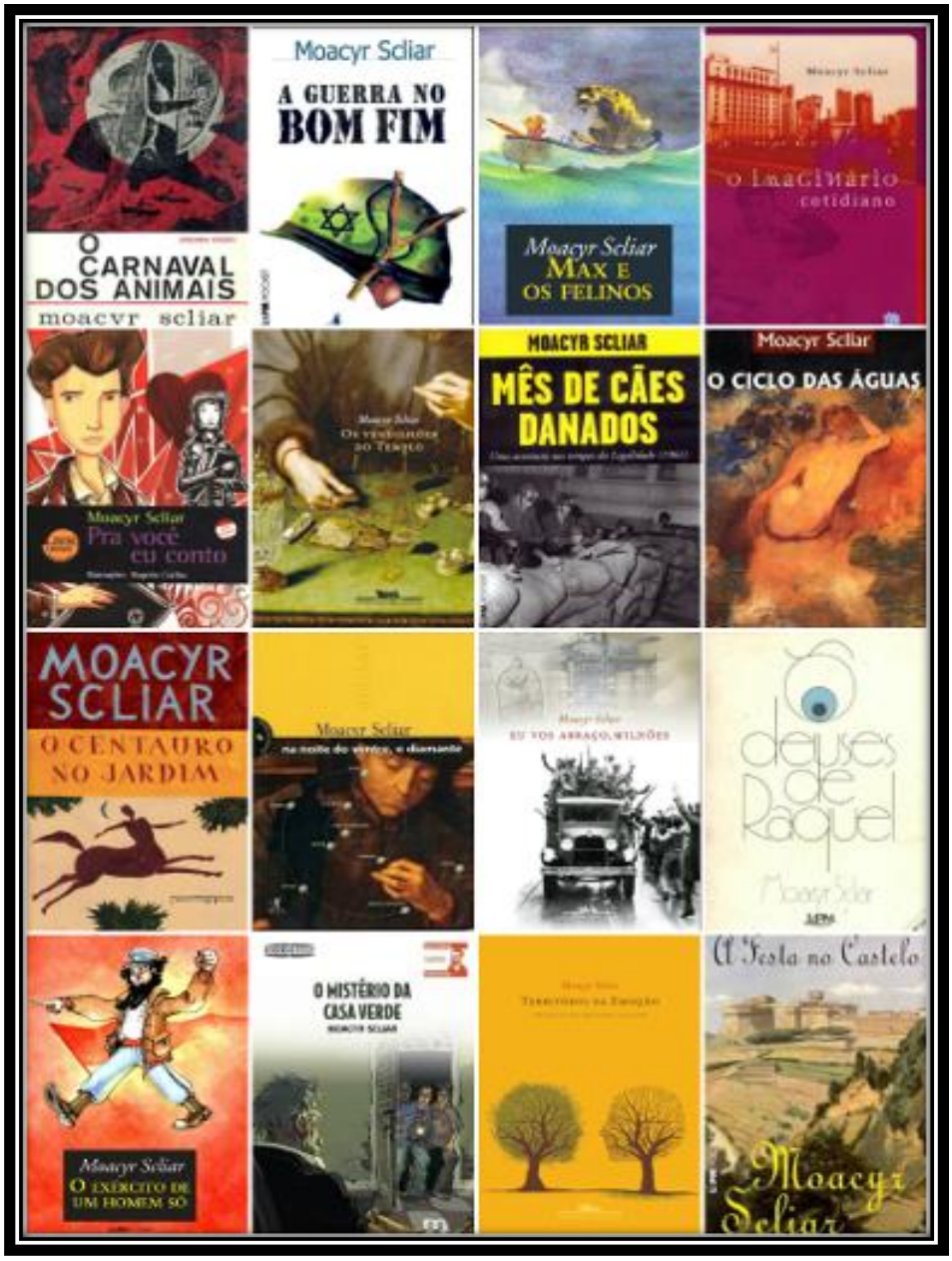
5- Você se lembra do último livro que leu? Qual o título? Cite alguns títulos de livros que fazem parte de sua história de leitura:
_____
_____

6- Você já leu alguma crônica? Sabe escrever algo sobre esse gênero? Se lembra do título de uma crônica que tenha lido? Onde você teve contato com esse gênero?
_____
_____
_____
_____
_____

7- Moacyr Jaime Scliar (Porto Alegre, 23 de março de 1937 — Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2011) foi um escritor brasileiro. Formado em medicina, trabalhou como médico especialista em saúde pública e professor universitário. Sua obra é composta de contos, romances, ensaios e literatura infantojuvenil. Também ficou conhecido por suas crônicas nos principais jornais do país. Você já leu alguma crônica dele? Qual? Em qual oportunidade você teve contato com esse texto?	

Nessa seção você conhece títulos que trazem crônicas, contos e romances escritos por Moacyr Scliar. Alguns desses títulos, você encontra na biblioteca de seu colégio.

Fique atento e confira!

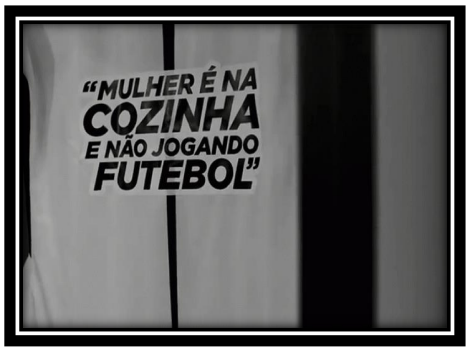


Segunda oficina

Seção LENDO IMAGENS.

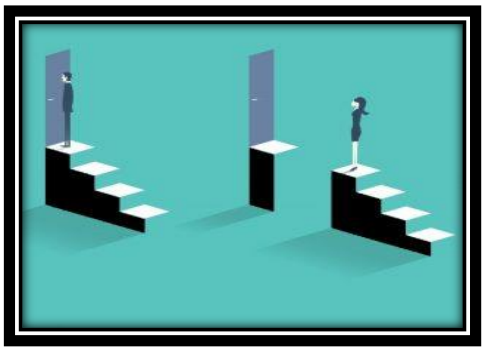
Converse com seus colegas e professor sobre os sentidos produzidos a partir das duas imagens abaixo:

IMAGEM 1



http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2018/04/25/como-o-feminismo-vem-ganhando-espaco-no-marketing-do-corinthians.html. Acesso em: 13 out. 2018.

IMAGEM 2



http://www.mulheressocialistas.org.br/diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-acabara-em-2047-diz-estudo. Acesso em: 15 out.2018

Depois de conversar sobre a imagens, responda:

1- Quais sentidos podem ser produzidos a partir da leitura:

a- Da imagem 1?

_____
_____
_____
_____

2- Da imagem 2?

_____
_____
_____
_____

Agora você vai ler uma crônica escrita por Moacyr Scliar em 2005, no jornal Folha de São Paulo, baseada em um texto jornalístico publicado no mesmo folhetim.

Texto 1

NAMORO & FUTEBOL

Elas querem a sua chuteira. Desafiar os meninos para jogar futebol virou mania nas escolas; e não é que as garotas estão batendo um bolão?
Folhateen, 12 de setembro de 2005

Moacyr Scliar

Eles se conheceram na escola, onde cursavam a mesma classe. E foi o legítimo amor à primeira vista. Uma semana depois já estavam namorando, e namorando firme. Eram desses namorados que fazem as pessoas suspirar e dizer baixinho: meu Deus, o amor é lindo. Ele, 17 anos, alto, forte, simpático; ela, 16, uma beleza rara. Logo estavam se visitando em casa. Os pais de ambos davam a maior força para o namoro e antecipavam um casamento no futuro: os dois formavam o casalzinho ideal. Inclusive eles gostavam das mesmas coisas: ler, ir ao cinema, passear no parque.

Mas alguma coisa tinha de aparecer, não é mesmo? Alguma coisa sempre aparece para perturbar mesmo o idílio mais perfeito.

Foi o futebol.

Ele era maluco pelo esporte. Jogava num dos vários times da escola, no qual era o goleiro. Um grande e esforçado goleiro, cujas defesas muitas vezes arrancavam aplausos da torcida.

Ela costumava assistir às partidas. No começo nem gostava muito, mas então passou a se interessar. Um dia disse ao namorado que queria jogar também, no time das meninas da escola. Para surpresa dela, ele se mostrou radicalmente contrário à ideia. Disse que futebol era coisa para homem, que ela acabaria se machucando. Se queria praticar algum esporte, deveria escolher o vôlei. Ela ficou absolutamente revoltada com o que considerou uma postura machista dele. Disse que iria começar a treinar de qualquer jeito.

Começou mesmo. E levava jeito para a coisa: driblava bem, tinha um chute potente. Só que aquilo azedava cada vez mais as relações entre eles. Discutiam com frequência e acabaram decidindo dar um tempo. Uma notícia que deixou a todos consternados.

Passadas umas semanas, a surpresa: o time das meninas desafiou o time em que ele era goleiro para uma partida. Ele tentou o possível para convencer os companheiros a não jogar com elas. No fundo, porém, não queria se ver frente a frente com a namorada, ou ex-namorada. Os outros perceberam isso, disseram que era bobagem e o jogo foi marcado.

Ele estava tenso, nervoso. E não podia tirar os olhos dela. Agora tinha de admitir: jogava muito bem, a garota. Era tão rápida, quanto graciosa e, olhando-a, ele sentia que, apesar das discussões, ainda gostava dela.

De repente, o pênalti. Pênalti contra o time dos garotos. E ela foi designada para cobrá-lo. Ali estavam os dois, ele nervoso, ela absolutamente impassível. Correu para a bola - no último segundo ainda sorriu - e bateu forte. Um chute violento que ele, bem posicionado, defendeu. Sob os aplausos da torcida.

O jogo terminou zero a zero. Eles se reconciliaram e agora estão firmes de novo.

Mas uma dúvida o persegue: será que ela não chutou a bola para que ele fizesse a brilhante defesa? Não teria sido aquilo um gesto, par assim dizer, de reconciliação?

Ela se recusa a responder a essa pergunta. Diz que um pouco de mistério dá sabor ao namoro. E talvez tenha razão. O fato é que, desde então, ela já cobrou vários pênaltis. E não errou nenhum.

Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano. 26 de setembro de 2005.

Hora de conversar!

1- Quem da sala tem acesso à leitura de textos de jornal impresso ou digital?
2- Qual caderno do jornal mais chama sua atenção?
3- Um caderno específico para adolescentes, chama a atenção de vocês? Por quê?
4- Quem gosta de futebol?
5- As meninas da turma também jogam futebol na escola?
6- O que vocês pensam sobre mulher jogar futebol?
7- Vocês conhecem alguma mulher que joga futebol? Quem?

Siga esse roteiro para identificar as características próprias do gênero crônica no texto que lemos:

1- As situações de comunicação em que a crônica é produzida (para quem, com que intenção e em que suporte):

_____
_____
_____

2- A finalidade maior de comentar aspectos do cotidiano nem sempre perceptíveis ou valorizados na vida real:

_____
_____

3- A linguagem de registro, simples, coloquial e espontânea:

_____
_____

4- O ponto de vista que o autor lança sobre o fato destacado, geralmente irônico, poético ou bem-humorado:

_____
_____
_____
_____

Terceira oficina

Responda as questões abaixo, com base naquilo já discutido em sala de aula sobre o gênero crônica:

1- Qual o fato inspirador da produção da crônica? É um fato datado?

_____
_____
_____

2- Quem narra a crônica? Como isso fica evidente?

_____
_____
_____

3- Qual sua opinião acerca do pênalti cobrado pela namorada e defendido pelo namorado? Você concorda com a suposição do narrador?

_____
_____
_____

4- Como a menina e o menino foram caracterizados pela crônica? Em que momento da crônica esses adjetivos ficaram mais evidentes? Por quê?

_____
_____
_____

5- Qual outro desfecho você daria a essa crônica?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Quarta oficina

A crônica escrita por Scliar teve origem em um texto jornalístico. Leia-o na íntegra:

Texto 2
Elas querem a sua chuteira

Lucrecia Zappi

"Eles não aceitam perder para as meninas porque acham que a gente não tem potencial. Acho que é puro machismo", provoca Juliana Cazetta Pereira, 15, desde o pátio do colégio onde cursa o primeiro colegial.

Até pouco tempo atrás, as meninas nem sequer desviavam o olhar para a quadra de futebol, mas, ultimamente, a coisa mudou, e elas passaram a cercar o jogo durante os intervalos de aula e a desafiar os meninos em "amistosos" de

improviso. “Medo de menino? Jamais", diz Joyce Costa Souza dos Santos, 17, que joga há um ano e meio como atacante na seleção sub-20 do clube Atlético Juventus e, sempre que pode, durante o intervalo na escola, vai para a quadra, no colégio Alvorada.

"Homem quer dizer que pode tudo, eles sempre querem ser os bons. Mas daí a gente marca um rachinha e sempre ganha!", ri Joyce, que está no terceiro colegial e diz ter aprendido os primeiros toques de bola quando tinha oito anos. Sarah Motta, 15, também joga no Juventus e garante que as meninas fazem tudo com mais precisão: "A gente dribla e chuta melhor. E a gente marca melhor. Acho que é de tanto ficar no pé dos meninos", diz.

"Queremos, sim, a chuteira deles", anuncia, rindo, Grace dos Anjos Barbosa,17, que diz ter aprendido a jogar futebol na rua com os meninos, quando era criança.

"Eles têm um pouco de medo de mim, sou zagueira. Mas já me pagaram R$ 50 para eu jogar em um time masculino lá no meu bairro, no Jardim Peri. Eu fui, é lógico", conta Grace. Do lado de fora da quadra da Escola Estadual Oswaldo Cruz, Hebert Aurélio Bernardo, 16, concorda que Grace tem talento para o futebol e, de longe, analisa o pique das meninas.

"Elas fingem que estão correndo, mas não têm fôlego. Também não conversam entre si durante o jogo, o que é fundamental porque um time tem que jogar unido. Mas não acho que seja por falta de união. É que elas ficam tão nervosas que esquecem de falar", diz Hebert.

"Ah, uma coisa boa é que elas são compreensivas quando perdem. Nisso são melhores do que os homens", diz Hebert, sério. E depois admite que as meninas podem jogar tão bem quanto os meninos: "Nada é impossível, querer é poder", filosofa.

Para Jadson Rafael Pinheiro Serejo, 17, só querer não basta: "Elas vêem a gente jogando e querem fazer igual, mas olha", aponta Jadson para a quadra, "elas chutam contra elas mesmas!", diz.

Segundos depois, uma menina faz um gol -que não é gol contra- e empata o jogo. Jadson levanta os ombros. "Devo admitir que hoje o jogo está equilibrado, mas normalmente eles já teriam feito uns 30 gols em cima delas", garante o adolescente, que cursa o terceiro colegial.

Folha de São Paulo. Caderno Folhateen, 12 de setembro de 2005.

Agora, identifique no texto acima, os elementos básicos de um texto jornalístico/informativo:

1- Quem?

_____

2- Onde?

_____

3- O quê?

_____

4- Como?

_____

5- Quando?

_____

6- Por quê?

_____

Seção Re(construindo) os sentidos dos textos

1- Que efeitos de sentidos são produzidos pelo texto quando existe uma oposição de ideias (sentidos) acerca da namorada jogar futebol?

_____
_____
_____
_____

2- Quais sentidos podem ser acionados em relação ao sexo feminino, no dizer do namorado “Se queria praticar algum esporte, deveria escolher o vôlei”?

_____
_____
_____
_____
_____

3- Em quais pontos o texto ficcional se difere do texto do caderno Folhateen? A ideia de mulher jogar futebol se apresenta com os mesmos efeitos de sentido em ambos os textos?

_____
_____
_____
_____
_____

4- Que efeitos de sentido seriam produzidos pelo texto se o namorado apoiasse a atitude da namorada?

_____
_____
_____
_____
_____

5- Com base no enunciado “futebol era coisa para homem”, levante os contextos possíveis em que tal expressão é/pode ser usada. Faça uma

pesquisa por outras expressões que se relacionam a práticas que geralmente são atribuídas somente aos homens e traga para a próxima aula.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Quinta oficina

Leia os trechos dos textos a seguir sobre o tratamento dado às mulheres no mundo do futebol.

Texto 3

A vergonhosa diferença de pagamento entre gêneros no futebol

A seleção feminina norte-americana de futebol tem conquistado um sucesso considerável nos últimos anos. Apesar de arrecadar mais dinheiro do que o time nacional masculino, as atletas ainda são remuneradas quatro vezes menos do que os jogadores. (...)

Será difícil para Hope acabar com a diferença de salário em um esporte onde a desigualdade de gêneros é ultrajante. Esse enorme contraste pode ser visto em um novo relatório divulgado pela Sporting Intelligence, que revelou que o jogador brasileiro Neymar ganha um salário maior do que a soma das jogadoras das sete principais ligas femininas de futebol juntas.

Neymar fez uma lucrativa troca do Barcelona para o PSG este ano que vai lhe garantir US$ 43,8 milhões na temporada de 2017-2018 apenas pelo contrato. Isso não inclui os milhões que ele provavelmente ganhará por meio de acordos comerciais e patrocínios. O valor é mais ou menos o mesmo que os ganhos combinados das 1.693 jogadoras que fazem parte das ligas de futebol da França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Suécia, Austrália e México.

https://forbes.uol.com.br/fotos/2017/12/a-vergonhosa-diferenca-de-pagamento-entre-generos-no-futebol/#foto3. Acesso em: 22 ago. 2018

Texto 4

Mais bem pagos do futebol ganham 180 vezes mais do que as mulheres mais bem pagas.

Cristiano Ronaldo, Lionel Messi e Neymar somam quantias absurdas de dinheiro, enquanto as mulheres ganham bem menos

É inegável dizer que as mulheres têm lutado e conquistado cada vez mais espaço no mundo do futebol, que é dominado pelos homens desde o início do esporte. Porém, mesmo com a batalha por mais igualdade e direitos, o futebol feminino ainda recebe bem menos prestígio do que dos homens. O reflexo disso está nos números.

Na última quinta-feira (30 de março) foram divulgados os salários das mulheres mais bem pagas no mundo do futebol. A brasileira Marta, que está no topo do ranking feminino, soma 500 mil dólares ao ano, cerca de R$ 1,5 milhão. Além dela, a norte-americana Alex Morgan recebe 450 milhões de dólares, algo em torno de R$ 1,3 milhão, e para fechar tem Abby Wambach, aposentada, ganhou 350 mil dólares, cerca de R$ 1 milhão.

Para se ter noção da discrepância entre os números obtidos pelas mulheres em relação aos homens, os valores dos homens do futebol mais bem pagos do mundo são impressionantes. Em primeiro lugar está Cristiano Ronaldo, que recebe a fortuna de 93,5 milhões, cerca de R$ 280 milhões ao ano. Abaixo do craque português, estão Lionel Messi, que recebe a bolada de 81 milhões, algo em torno de R$ 243 milhões, e Neymar, que ganha a soma de 59,3 milhões, cerca de R$ 177 milhões.

Fox Sports. 31 de março de 2017. https://www.foxsports.com.br/news/298381-mais-bem-pagos-do-futebol-ganham-180-vezes-mais-do-que-as-mulheres-mais-bem-pagas-veja. Acesso em: 28 jan. 2018.

Sexta Oficina

Agora é a vez de fazer uma leitura mais atenta dos títulos dos textos 1, 2, 3 e 4:

Texto 1
NAMORO & FUTEBOL

Texto 2
Elas querem a sua chuteira

Texto 3
A vergonhosa diferença de pagamento entre gêneros no futebol

Texto 4
Mais bem pagos do futebol ganham 180 vezes mais do que as mulheres mais bem pagas.

1- Qual ou quais títulos reafirma(m) a diferença dada ao tratamento e às condições de trabalho e existência entre homens e mulheres na sociedade? Por quê?

_____
_____
_____
_____

2- Qual dos títulos colabora na produção de sentidos afetivos quando se trata de uma disputa entre homem e mulher no mundo dos esportes? Explique a escolha do título, de acordo com a leitura que fizemos do texto:

_____
_____
_____

3- Qual título você daria para o texto 1 para que os sentidos fossem produzidos de maneira diferente?

_____
_____

4- Qual palavra do título do texto 3 afirma e ao mesmo tempo critica a realidade vivenciada entre homens e mulheres no mundo do futebol? Esse vocábulo pertence a qual classe de palavras? A escolha dessa palavra confere quais sentidos à leitura?

_____
_____
_____
_____

Texto 5

Como o feminismo vem ganhando espaço no marketing do Corinthians

Ação para atrair patrocinadores à equipe feminina e mensagens de combate ao machismo entraram para as estratégias do clube

Bárbara Sacchitiello
25 de abril de 2018

Frases machistas direcionadas às jogadoras pelas redes sociais serão usadas na estreia do Campeonato Brasileiro

Nesta quarta-feira, 25, as atletas do time feminino do Corinthians irão jogar, pela primeira vez, na Arena que leva o nome do clube. Não será a primeira vez, no entanto, que os gramados do estádio serão ocupados por atletas mulheres – uma vez que, na Olimpíada de 2016, alguns jogos de futebol, das equipes feminina e masculina, tiveram a Arena Corinthians como palco.

A estreia da equipe feminina corintiana na Arena, entretanto, é considerada como um marco pelo marketing do clube, que escolheu o mote do feminismo para trabalhar ao longo de todo o ano de 2018. “Faz parte da história do Corinthians se envolver em campanhas de teor social, que levem uma mensagem importante as pessoas. (...)

Além da importância social, abrir espaço para a discussão feminina no futebol é algo que passou a ser fundamental no clube por conta da nova resolução da Conmebol, que exige que todas as equipes que participem de torneios continentais (como Libertadores da América e Sul-Americana) tenham, também, uma equipe própria de futebol feminino. Embora começa a valer a partir das competições de 2019, o Corinthians já começou a estruturar a equipe no início de janeiro. Antes, o time feminino do clube era formado em parceria com o Grêmio-Audax. (...)

Nessa quarta-feira, as jogadoras entrarão em campo para a partida conta o São Francisco, da Bahia, com frases machistas estampadas nas camisetas. “Futebol feminino é horrível”, “Lugar de mulher é na cozinha e não no campo” e outras frases ofensivas – que foram direcionadas às próprias jogadoras pelas redes sociais – estarão nas camisas, acompanhadas da hashtag #CaleOPreconceito. (...)

http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/2018/04/25/como-o-feminismo-vem-ganhando-espaco-no-marketing-do-corinthians.html. Acesso em: 13 out. 2018.

Sobre o texto 5, responda?

1- O que a escolha das cores da imagem pode estar relacionada com o texto verbal?

_____
_____
_____

2- Além das cores utilizadas para compor a imagem, o que representa a expressão das jogadoras em relação ao que está escrito em suas camisetas?

_____
_____
_____
_____
_____

3- O que poderia estar escrito na camiseta das atletas para que as cores e a expressão delas fossem outras?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Atenção!

Como forma de pesquisa você deverá trazer para a próxima semana, imagens, frases, trechos de músicas, poemas e/ou outros gêneros que você julgar interessantes, que evidenciam a diferença entre homens e mulheres no mundo do trabalho e que concretizam a imagem que se tem da mulher na sociedade.

Assim, poderemos identificar mais exemplos que confirmam ou refutam os sentidos dos textos estudados em sala.

COLE OU ESCREVA SUA PESQUISA AQUI

Sétima oficina

Leia a o texto abaixo e responda às questões que seguem:

Texto 6

https://enem.estuda.com/questoes/?resolver=&prova=&q=&inicio=3&q=&cat=236&subcat%5B%5D=2624&dificuldade=Acesso em 08 set. 2018

1- Em quais aspectos o conteúdo da tirinha dialoga com a temática abordada na crônica de Moacyr Scliar?

_____
_____
_____

2- O que a fala do garoto confirma sobre aquilo que a sociedade impõe à mulher?

_____
_____

3- Quais outros contextos podem ser utilizados como exemplos de **"ISSO É PAPO DE HOMEM"**?

_____
_____
_____
_____

4- Você já presenciou ou protagonizou alguma situação parecida com essa do texto 6? Como você reagiu?

_____
_____
_____

Texto 7

https://exercicios.mundoeducacao.bol.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-interpretacao-charges-tirinhas.htm. Acesso em 15 set. 2018

1- No que diz respeito à diferença que a sociedade impõe entre homens e mulheres, o que a atitude de Susanita tenta mostrar à Mafalda e ao leitor?

_____
_____
_____

2- A expressão de Mafalda, no último quadrinho, produz quais sentidos em relação àquilo que Susanita disse?

_____
_____
_____

3- Qual elemento da tirinha, de acordo com Susanita, confere sentido de viver de modo ultrapassado?

_____
_____

4- De acordo com Susanita, o que confere sentido de modernidade à vida da mulher? Você concorda?

_____
_____

5- Os tipos de “cursos” citados na tirinha nos revelam contextos que historicamente estão relacionados ao universo feminino. Quais “cursos” ou funções desempenhadas por mulheres do mundo moderno podem conferir novos sentidos ao texto?

_____
_____
_____

Oitava oficina

Mais uma oportunidade para você refletir e produzir!

Escolha uma das expressões abaixo e elabore um miniconto com até 50 palavras.

Seu texto deve re(construir) sentidos já produzidos e reafirmados em tantos dizeres acerca da temática que exploramos em nossas aulas.

“Mulher é o sexo frágil”
“Lugar de mulher não é no futebol”
“Esporte para mulher é no máximo voleibol”

MINICONTO

ANEXOS

Anexo 1

Elas querem a sua chuteira

Desafiar os meninos para jogar futebol virou mania nas escolas; e não é que as garotas estão batendo um bolão?

LUCRECIA ZAPPI
DA REPORTAGEM LOCAL

"Eles não aceitam perder para as meninas porque acham que a gente não tem potencial. Acho que é puro machismo", provoca Juliana Cazetta Pereira, 15, desde o pátio do colégio onde cursa o primeiro colegial.

Até pouco tempo atrás, as meninas nem sequer desviavam o olhar para a quadra de futebol, mas, ultimamente, a coisa mudou, e elas passaram a cercar o jogo durante os intervalos de aula e a desafiar os meninos em "amistosos" de improviso.

"Medo de menino? Jamais", diz Joyce Costa Souza dos Santos, 17, que joga há um ano e meio como atacante na seleção sub-20 do clube Atlético Juventus e, sempre que pode, durante o intervalo na escola, vai para a quadra, no colégio Alvorada.

"Homem quer dizer que pode tudo, eles sempre querem ser os bons. Mas daí a gente marca um rachinha e sempre ganha!", ri Joyce, que está no terceiro colegial e diz ter aprendido os primeiros toques de bola quando tinha oito anos.

Sarah Motta, 15, também joga no Juventus e garante que as meninas fazem tudo com mais precisão: "A gente dribla e chuta melhor. E a gente marca melhor. Acho que é de tanto ficar no pé dos meninos", diz.

"Queremos, sim, a chuteira deles", anuncia, rindo, Grace dos Anjos Barbosa, 17, que diz ter aprendido a jogar futebol na rua com os meninos, quando era criança.

"Eles têm um pouco de medo de mim, sou zagueira. Mas já me pagaram R$ 50 para eu jogar em um time masculino lá no meu bairro, no Jardim Peri. Eu fui, é lógico", conta Grace. Do lado de fora da quadra da Escola Estadual Oswaldo Cruz, Hebert Aurélio Bernardo, 16, concorda que Grace tem talento para o futebol e, de longe, analisa o pique das meninas.

"Elas fingem que estão correndo, mas não têm fôlego. Também não conversam entre si durante o jogo, o que é fundamental porque um time tem que jogar unido. Mas não acho que seja por falta de união. É que elas ficam tão nervosas que esquecem de falar", diz Hebert.

"Ah, uma coisa boa é que elas são compreensivas quando perdem. Nisso são melhores do que os homens", diz Hebert, sério. E depois admite que as meninas podem jogar tão bem quanto os meninos: "Nada é impossível, querer é poder", filosofa.

Para Jadson Rafael Pinheiro Serejo, 17, só querer não basta: "Elas vêem a gente jogando e querem fazer igual, mas olha", aponta Jadson para a quadra, "elas chutam contra elas mesmas!", diz.

Segundos depois, uma menina faz um gol —que não é gol contra— e empata o jogo. Jadson levanta os ombros. "Devo admitir que hoje o jogo está equilibrado, mas normalmente eles já teriam feito uns 30 gols em cima delas", garante o adolescente, que cursa o terceiro colegial.

Fotos Ayrton Vignola/Folha Imagem

Juliana Cazetta Pereira, 15, marca Hebert Aurélio Bernardo, 16, em partida na escola

Anexo 2

MOACYR SCLIAR

Namoro & Futebol

Elas querem a sua chuteira. Desafiar os meninos para jogar futebol virou mania nas escolas; e não é que as garotas estão batendo um bolão?
Folhateen, 12 de setembro de 2005

ELES SE conheceram na escola, onde cursavam a mesma classe. E foi o legítimo amor à primeira vista. Uma semana depois já estavam namorando, e namorando firme. Eram desses namorados que fazem as pessoas suspirar e dizer baixinho: meu Deus, o amor é lindo. Ele, 17 anos, alto, forte, simpático; ela, 16, uma beleza rara. Logo estavam se visitando em casa. Os pais de ambos davam a maior força para o namoro e antecipavam um casamento no futuro: os dois formavam o casalzinho ideal. Inclusive porque gostavam das mesmas coisas: ler, ir ao cinema, passear no parque.

Mas alguma coisa tinha de aparecer, não é mesmo? Alguma coisa sempre aparece para perturbar mesmo o idílio mais perfeito.

Foi o futebol.

Ele era maluco pelo esporte. Jogava num dos vários times da escola, no qual era o goleiro. Um grande e esforçado goleiro, cujas defesas muitas vezes arrancavam aplausos da torcida.

Ela costumava assistir as partidas. No começo nem gostava muito, mas então passou a se interessar. Um dia disse ao namorado que queria jogar também, no time das meninas da escola. Para surpresa dela, ele se mostrou radicalmente contrário à idéia. Disse que futebol era coisa para homem, que ela acabaria se machucando. Se queria praticar algum esporte, deveria escolher o vôlei. Ela ficou absolutamente revoltada com o que considerou uma postura machista dele. Disse que iria começar a treinar de qualquer jeito.

Começou mesmo. E levava jeito para a coisa: driblava bem, tinha um chute potente. Só que aquilo azedava cada vez mais as relações entre eles. Discutiam com freqüência e acabaram decidindo dar um tempo. Uma notícia que deixou a todos consternados.

Passadas umas semanas, a surpresa: o time das meninas desafiou o time em que ele era goleiro para uma partida.

Ele tentou o possível para convencer os companheiros a não jogar com elas. No fundo, porém, não queria se ver frente a frente com a namorada, ou ex-namorada. Os outros perceberam isso, disseram que era bobagem e o jogo foi marcado.

Ele estava tenso, nervoso. E não podia tirar os olhos dela. Agora tinha de admitir: jogava muito bem, a garota. Era tão rápida, quando graciosa e, olhando-a, ele sentia que, apesar das discussões, ainda gostava dela.

De repente, o pênalti. Pênalti contra o time dos garotos. E ela foi designada para cobrá-lo. Ali estavam os dois, ele nervoso, ela absolutamente impassível. Correu para a bola —no último segundo ainda sorriu— e bateu forte. Um chute violento que ele, bem posicionado, defendeu. Sob os aplausos da torcida.

O jogo terminou zero a zero. Eles se reconciliaram e agora estão firmes de novo. Mas uma dúvida o persegue: será que ela não chutou a bola para que ele fizesse a brilhante defesa? Não teria sido aquilo um gesto, por assim dizer, de reconciliação?

Ela se recusa a responder a essa pergunta. Diz que um pouco de mistério dá sabor ao namoro. E talvez tenha razão. O fato é que, desde então, ela já cobrou vários pênaltis. E não errou nenhum.

O escritor **Moacyr Scliar** escreve às segundas-feiras, nesta coluna, um texto de ficção baseado em reportagens publicadas no jornal.

CONSUMO

Analista reclama de atendimento em hipermercado da zona norte

DA REPORTAGEM LOCAL

A analista de sistemas Michelle de Figueiredo afirma ter sido mal atendida no Extra Hipermercado, loja da Freguesia do Ó (zona norte de São Paulo).

Ela diz que teve um problema com seu cartão na hora de pagar as contas, mas que foi informada pelo fiscal da loja de que poderia sair para resolver o problema, e que as compras ficariam no carrinho por até uma hora. A analista afirma que saiu da loja apenas para fazer uma ligação para desbloquear o seu cartão, e que, quando voltou, todos os produtos haviam sido recolocados nas prateleiras.

"Fiz uma reclamação formal na loja e nada foi resolvido. Perdi duas horas e meia escolhendo os produtos para depois serem recolocados na prateleira", reclama a analista.

Resposta

O Extra Hipermercados informou, por meio de sua assessoria, que houve uma falha operacional na loja, mas que todos os funcionários foram orientados para que fatos como esse não ocorram novamente. A assessoria ressalta que o fato relatado pela leitora não condiz com o padrão de atendimento exigido pela rede de mercados Extra.

@→ **E-mail** - cidadsua@uol.com.br

PREJUÍZO

Aposentada pede ressarcimento de cobrança indevida

A aposentada Maria Teresa Luiz pede o ressarcimento de cobranças que teriam sido feitas indevidamente em seus dois cartões de crédito da rede Credicard.

Ela afirma que um dos cartões, que era de seu filho, foi extraviado e que, no fim do mês, recebeu uma fatura no valor de R$ 800. Já o outro cartão foi roubado e, mesmo assim, a aposentada diz que recebeu uma cobrança de R$ 500.

"Sou cliente da Credicard há mais de 15 anos e sempre paguei os seguros contra perda e roubo, mas quando precisei não pude usar", reclama.

Resposta

A Credicard informou que as despesas não reconhecidas pela leitora em sua conta foram estornadas. A medida estará evidenciado na próxima fatura.

INTERNET

Cliente se queixa de que perdeu desconto de 45%

O ilustrador Rafael Dourado reclama que o site de compras Submarino cancelou uma compra que lhe dava um desconto de 45% nas mercadorias. Ele diz que ganhou um cupom que lhe dava esse desconto por meio do provedor de acesso à internet.

Ao entrar em contato com o Submarino, Dourado foi informado de que a compra foi cancelada porque houve um problema no sistema. O ilustrador diz que até agora não foi reembolsado. "Não me devolveram o dinheiro e não me entregaram o que comprei."

Resposta

O Submarino informou que houve uma falha no sistema eletrônico da empresa, que gerou um desconto de forma equivocada. A compra foi cancelada, o leitor, ressarcido.

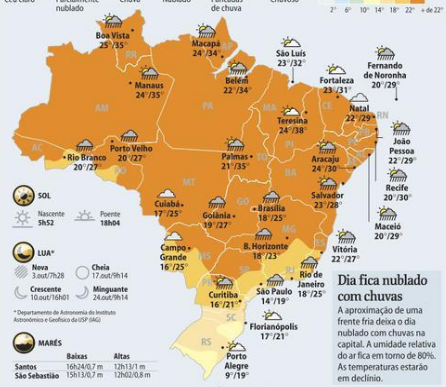
ATMOSFERA

O TEMPO HOJE NO PAÍS

Temperatura em °C - **Mínima/Máxima**

Céu claro · Parcialmente nublado · Chuva · Nublado · Pancadas de chuva · Chuvoso

TEMPERATURAS MÉDIAS
Para hoje, em graus Celsius
2° 6° 10° 14° 18° 22° + de 22°



SOL
Nascente 5h52 · Poente 18h04

LUA*
Nova 3.out/7h28 · Cheia 17.out/9h14
Crescente 10.out/16h01 · Minguante 24.out/9h14

* Departamento de Astronomia do Instituto Astronômico e Geofísico da USP (IAG)

MARÉS

	Baixas	Altas
Santos	16h24/0,7 m	12h13/1 m
São Sebastião	15h13/0,7 m	12h02/0,8 m

Dia fica nublado com chuvas
A aproximação de uma frente fria deixa o dia nublado com chuvas na capital. A umidade relativa do ar fica em torno de 80%. As temperaturas estarão em declínio.

NOS PRÓXIMOS DIAS

	Rio de Janeiro		Belo Horizonte		Porto Alegre		Brasília		Recife		Salvador	
	Amanhã	Quarta	Amanhã	Quarta	Amanhã	Quarta	Amanhã	Quarta	Amanhã	Quarta	Amanhã	Quarta
Mínima	16°	16°	19°	17°	11°	12°	18°	17°	21°	21°	23°	23°
Máxima	23°	24°	23°	23°	17°	24°	27°	27°	30°	30°	28°	28°

O TEMPO EM SÃO PAULO

São Paulo	Amanhã	Quarta
Mínima	13°	12°
Máxima	19°	21°

CONFIABILIDADE DAS PREVISÕES
Hoje: 98%
Amanhã: 85%
Depois de amanhã: 75% a 80%

QUALIDADE DO AR
☐ Boa · Inadequada · ■ Crítica
☐ Regular · Má/péssima · × Sem medição

São Paulo: ☐ Cambuci · ☐ Centro · ☐ C. César · ☐ Congonhas · × Horto · ☐ Ibirapuera · × Lapa · ☐ Mooca · ☐ N. Sra. do Ó · ☐ Pq. D. Pedro · ☐ Pinheiros · × S. M. Paulista · Santana · ☐ Santo Amaro
Diadema: ☐ Centro
Guarulhos: ☐ Centro
Cubatão: ☐ Centro · ☐ Vila Parisi
Osasco: ☐ Centro
Mauá: ☐ Centro
S. André: ☐ Centro · ☐ Capuava
S.C. do Sul: Centro
S. B. do Campo: ☐ V. Paulicéia
Taboão da Serra: ☐ Centro

Fonte: Cetesb 24/9/2005

Dados numéricos do MCT-INPE/CPTEC (processados ontem). Para mais informações, consulte o site do Centro de Previsão do Tempo e Estudos Climáticos (CPTEC): http://www.cptec.inpe.br

FUSO HORÁRIO

Cidade		Cidade	
Aracaju	0	Maceió	0
Belém	0	Manaus	-1
Belo Horizonte	0	Natal	0
Boa Vista	-1	Palmas	0
Brasília	0	Porto Alegre	0
C. Grande	-1	Porto Velho	-1
Cuiabá	-1	Recife	0
Curitiba	0	Rio Branco	-2
Florianópolis	0	Rio de Janeiro	0
Fortaleza	0	Salvador	0
Goiânia	0	São Luís	0
João Pessoa	0	Teresina	0
Londrina	0	Uberaba	0
Macapá	0	Vitória	0

Cidade	Fuso	Tempo	Mín.	Máx.
Amsterdã	+5	nublado	14	20
Assunção	-1	claro	12	25
Atenas	+6	claro	14	26
Atlanta	-1	chuvoso	19	27
Barcelona	+5	nublado	15	22
Beirute	+6	claro	21	28
Berlim	+5	nublado	11	24
Bogotá	-2	nublado	10	26
Boston	-1	chuvoso	17	26
Bruxelas	+5	nublado	12	22
Budapeste	+5	nublado	11	22
Buenos Aires	0	claro	12	17
Cairo	+5	claro	24	38
Caracas	-1	nublado	25	29
Chicago	-2	nublado	15	21
Cingapura	+11	chuvoso	27	30
Copenhague	+5	claro	15	19
Dublin	+4	nublado	11	18
Estocolmo	+5	nublado	15	25
Frankfurt	+5	nublado	11	21
Genebra	+5	nublado	11	17
Havana	-1	nublado	28	30
Helsinque	+6	nublado	12	17
Hong Kong	+11	chuvoso	23	27
Istambul	+6	nublado	15	22
Jerusalém	+6	claro	21	32
Johannesburgo	+5	claro	20	29
La Paz	-1	claro	28	34
Lima	-2	nublado	16	17
Lisboa	+4	nublado	16	26
Londres	+4	nublado	11	19
Los Angeles	-4	chuvoso	16	28
Madri	+5	nublado	11	25
Melbourne	+13	claro	12	18
México	-2	claro	11	23
Miami	-1	chuvoso	25	32
Montevidéu	0	claro	10	15
Montréal	-1	chuvoso	15	22
Moscou	+7	claro	13	18
Nova York	-1	chuvoso	17	26
Paris	+5	nublado	10	22
Pequim	+11	nublado	12	23
Praga	+5	nublado	10	23
Roma	+5	claro	15	23
S. Francisco	-4	nublado	11	22
Santiago	-1	nublado	5	23
Seul	+12	claro	17	23
Sófia	+6	nublado	8	22
Sydney	+13	claro	17	20
Tóquio	+12	chuvoso	17	23
Toronto	-1	chuvoso	15	17
Vancouver	-4	nublado	9	20
Varsóvia	+5	claro	9	23
Viena	+5	nublado	10	22
Washington	-1	chuvoso	18	27
Zurique	+5	nublado	10	20

Fuso de acordo com o horário de Brasília. Temperaturas previstas para hoje, em °C

RODÍZIO

Não circulam hoje carros com placas cujo final seja **1 e 2** no centro expandido de São Paulo, entre as 7h e as 10h e as 17h e as 20h

Centro expandido (área proibida para carros e caminhões)
Minianel viário (proibido para carros e permitido para caminhões)

TELEFONES ÚTEIS

NO PAÍS	
Polícia	190
Bombeiros	193
Ambulância	192
Defesa Civil	199
Correios	0800-5700100
Prevfone	0800-780191

EM SP	
Sabesp	195
Disque-saúde (postos de vacinação)	1520
SOS Criança	1407
Procon	151
DER	0800-555510

LOTERIAS

MEGA SENA Concurso 701. **Dezenas** 01 - 13 - 23 - 31 - 48 - 60. **Sena** R$ 15.838.891,81 (acumulou). **Quina** R$ 11.253,13 (103 acertadores). **Quadra** R$ 205,35 (5.623 acertadores)

LOTERIA FEDERAL Extração: 3.971. **1º prêmio** 05.057 R$ 300 mil. **2º prêmio** 17.088 R$ 18 mil. **3º prêmio** 06.577 R$ 12 mil. **4º prêmio** 06.599 R$ 9.000. **5º prêmio** 11.782 R$ 6.000

QUINA Concurso 1.503. **Dezenas** 11 - 25 - 32 - 39 - 47. **Quina** R$ 114.139,48 (6 acertadores). **Quadra** R$ 1.411,80 (267 acertadores). **Terno** R$ 40,52 (12.356 acertadores)

DUPLA SENA Concurso 390. **1º Sorteio** 05 - 14 - 19 - 21 - 28 - 35. **Sena** - R$ 513.972,94 (1 acertador). **2º Sorteio** 08 - 19 - 22 - 23 - 29 - 48. **Sena** - sem acertador. **Quina** - R$ 5.874,93 (14 acertadores). **Quadra** - R$ 65,24 (1.256 acertadores)

LOTOMANIA Concurso 555. **Dezenas** 01 - 04 - 05 - 11 - 16 - 21 - 25 - 28 - 40 - 41 49 - 61 - 64 - 65 - 73 - 82 - 84 - 86 - 87 - 94. **Faixa 0** - R$ 145.455,35 (1 acertador). **Faixa 20** - R$ 1.063.865,40 (1 acertador). Fonte: Caixa Econômica Federal

folha informações ☎ 3471-4000 Serviço telefônico automático 24h. Fora da cidade de São Paulo, disque 0/xx/11. Custo: só o da ligação telefônica. Sugestões: 0/xx/11 3224-3317. e-mail: **finfo@uol.com.br** Site: **www.folhainformacoes.com.br**

GRUPO FOLHA **FOLHA DE S.PAULO** Folha • Folha Esportiva • Folha da Manhã • Folha da Noite
Um jornal a serviço do Brasil ★★★

Banco de Dados - 0/xx/11/3224-3700 para compra de material ou consultas com hora marcada. http://bd.folha.com.br, email: bd@uol.com.br

Classifolha - 0/xx/11/3224-4000 ou www.publicidade.folha.com.br

Folha Emergência - 0/xx/11/3224-3505, de segunda a sexta das 8h às 22h, e sábados das 8h30 às 15h30. Fora desses horários, ligue para 0/xx/11/3224-3344. e-mail: folhaemergencia@uol.com.br

Folha na internet - www.folha.com.br

Folhapress - 0/xx/11/3224-3123 para compra de imagens e 0/xx/11/3224-3554/3714 para serviços jornalísticos. www.folhapress.com.br, e-mail: pesquisa@folhapress.com.br e comercial@folhapress.com.br

Ombudsman - 0800-15-9000, de segunda a sexta das 14h às 18h. Cartas para al. Barão de Limeira, 425, 8º andar, CEP 01202-900, fax 0/xx/11/3224-3895, ou pelo e-mail ombudsman@uol.com.br

Agência Folha - 0/xx/11/3224-3344

Centro Tecnológico Gráfico - **Folha** - 0/xx/11/4152-9447. Av. Marco Penteado de Ulhoa Rodrigues, 700, Tamboré, CEP 06500-000, Santana de Parnaíba, SP

ASSINATURAS
Vendas (de 2ª a dom das 7h às 20h) Tel. **0800/15-8000**
Atendimento ao assinante (2ª a 6ª das 7h às 20h; sáb, dom e feriados das 7h às 15h)
3224-3090 (Grande São Paulo) **0800/775-8080** (demais localidades)
O endereço eletrônico é: **saa@folha.com.br**

Tabela de preços

	MG, PR, RJ, SP	DF, SC	ES, GO, MT, MS, RS	AL, BA, PE, SE, TO	Outros Estados
Assinatura semestral à vista com entrega domiciliar (1)					
Assinaturas novas	R$ 259,00	R$ 322,00	R$ 402,00	R$ 461,00	R$ 546,00
Venda avulsa					
2ª a sábado	R$ 2,50	R$ 2,50	R$ 3,20	R$ 4,00	R$ 4,50
domingo	R$ 4,00	R$ 4,20	R$ 5,80	R$ 5,80	R$ 7,00

(1) Valores para entrega diária. Consulte nosso atendimento sobre outros planos de assinaturas

Atendimento ao distribuidor/jornaleiro: 0/xx/11/3224-3070 (Grande São Paulo) e 0800/775-3070 (demais localidades)

PUBLICIDADE
0/xx/11/3224-4000 (São Paulo) **0/xx/11/3224-3663** (Outros Estados) ou **www.publicidade.folha.com.br**

Representantes no Estado de SP
Santos: 0/xx/13/3238-5433; **Ribeirão Preto e região**: 0/xx/16/3636-6000; **Vale do Paraíba e região**: 0/xx/12/3922-3030; **Campinas e região**: 0/xx/19/3254-5000 **Caçapava e Pindamonhangaba**: 0/xx/12/221-5686

Representantes em outros Estados
Curitiba (PR): 0/xx/41/336-0007; **Florianópolis (SC)**: 0/xx/48/223-2553 ou 222-2772; **Porto Alegre (RS)**: 0/xx/51/3241-2286; **Belo Horizonte (MG)** e **Espírito Santo (ES)**: 0/xx/31/3273-1816; **Salvador (BA)**: 0/xx/71/3347-5487; **Brasília (DF)**: 0/xx/61/328-3444; **Rio de Janeiro (RJ)**: 0/xx/21/3231-9300

HÁ 50 ANOS

Perón recebeu dinheiro de nazistas, diz exilado

DO BANCO DE DADOS

A **Folha** não circulou no dia 26. "Juán e Evita Perón teriam iniciado sua carreira como espiões nazistas" foi destaque no dia anterior.

Documentos revelam que Perón e Evita teriam recebido dinheiro da Alemanha durante a 2ª Guerra.

Os documentos foram obtidos em Berlim, capital alemã, pelo chefe da Comissão Investigadora de Atividades Anti-argentinas.

http://bd.folha.com.br